

Relatório de estágio profissional

Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino vocacional da Música
Fatores psicológicos, meio envolvente e perspetivas pedagógicas

Luís Manuel Mateus Zagalo

Orientador

Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Formação Musical e Classe de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Doutor José Filomeno Martins Raimundo, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora, Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Vogais

Doutora, Maria Amparo Carvas Monteiro

Doutor, José Filomeno Martins Raimundo

Dedicatória

À minha família, cuja constância do incentivo, apoio e presença, mesmo nas ausências que uma construção desta natureza convoca, foi sempre o mote do meu persistir.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Raimundo agradeço a partilha generosa da sua sabedoria, sempre envolta na sua particular simpatia e sorriso.

À Professora Doutora Luísa Tender agradeço todo o empenho, disponibilidade e gentileza que me dedicou aquando do prelúdio deste trabalho.

Ao Professor Octávio Martins agradeço a cumplicidade dos ensinamentos que o seu talento, maturidade e experiência tiveram a grandeza de comigo partilhar, reconhecendo-lhe, por direito próprio, o mérito reservado às figuras cimeiras do ensino da Formação Musical e Classe de Conjunto em Portugal.

Resumo

O relatório presente surge no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino da Música - Formação Musical e Música de Conjunto. O referido documento divide-se em duas partes. Na primeira apresenta-se a descrição e reflexão crítica do estágio de natureza profissional, resultante do trabalho desenvolvido na Academia de Música de Elvas, desenhando uma linha temporal que sistematiza o “sumo” de vinte anos de docência, vertidos numa reflexão atual, consolidada nas dimensões teórica e prática.

A segunda parte do relatório expõe um amplo conjunto de considerações acerca da intervenção da disciplina de Formação Musical no âmbito do Ensino Artístico Especializado da Música. Esta componente é suportada por exemplos específicos, materiais pedagógicos e sínteses descritivas. Neste contexto, assumem particular relevância pressupostos conceptuais como a Democracia Cultural, o Ecletismo ou as Perspetivas Pedagógicas inerentes à área disciplinar abordada. Se Kemp considerava que “é a criatividade dos compositores que determina a criatividade dos intérpretes”. É possível que consideremos que “é a consistência da Formação Musical que determina e condiciona a construção de um músico”. Elementos como a capacidade de trabalho, talento, criatividade, inteligência emocional, motivação, entre outros, estarão sempre “indexados” ao domínio que se tem da linguagem musical, no seu todo, objeto de estudo da Formação Musical. Talvez o seu desiderato perene seja contribuir para que os alunos tenham a oportunidade de contactar, conhecer, exprimir e adquirir uma visão universal da música, que lhes permita, também, ter consciência da diversidade cultural.

Palavras chave

Ensino da Música; Formação Musical; Perspetivas Pedagógicas; Democracia Cultural; Ecletismo.

Abstract

The present investigation appears in the context of the final work which leads to the master's degree in Music Teaching - Music Education and Ensemble Music (Ensino da Música - Formação Musical e Música de Conjunto).

This document is divided into two parts. The first one presents the description, theoretical and critical reflection of the professional stage, resulting from the work developed at the local Academy of Music established in Elvas, drawing a time line that systematizes twenty years of teaching, supported in a current reflection, consolidated in the theoretical and practical dimensions.

The second part of the report presents a broad set of considerations about the intervention of the disciplines enfatized in the specific field of Artistic Education from and through Music. This component is supported by specific examples, teaching materials and descriptive syntheses. In this context, particular assumptions such as Cultural Democracy, Eclecticism or the Pedagogical Perspectives inherent in the subject area assume particular relevance. If Kemp considered that "it is the creativity of the composers that determines the creativity of the interpreters". It is possible that we consider that "it is the consistency of the Musical Education that determines the imperative conditions in order to build a musical career ". Elements such as work capacity, talent, creativity, emotional intelligence, motivation, among others, will always be "indexed" to the domain of the musical language, as a whole, object of study of Music Education. Perhaps its perennial goal is to help students have the opportunity to contact, learn, express and acquire a universal vision of music, which also allows them to be aware of cultural diversity.

Keywords

Music Teaching; Musical Education; Pedagogical Perspectives; Cultural Democracy; Eclecticism.

“São João disse: «No princípio era o verbo.»»

Goethe disse: «No princípio era a ação.»»

Talvez se pudesse dizer: «No princípio era o som.»»

Daniel Barenboim (2009)

Índice geral

Composição do júri -----	III
Dedicatória -----	V
Agradecimento -----	VII
Resumo -----	IX
Abstract -----	XI
Citação -----	XIII
Índice geral -----	XV
Índice de fotografias -----	XVI
Índice de tabelas -----	XVII
1. Introdução -----	1
2. A vida sem música seria um erro -----	2
3. As especificidades da Arte Musical -----	5
4. As influências do meio envolvente no decurso da aprendizagem musical -----	8
5. Criatividade, Educação e Cultura no pensamento agostiniano -----	11
6. As noções de talento e aptidão musical -----	15
7. Motivação -----	21
8. Objetivos motivacionais -----	24
9. A realização pessoal -----	25
10. A teoria tridimensional de Swanwick -----	27
11. Perspetivas pedagógicas em Música -----	30
12. A democracia cultural e ensino da música na era da globalização -----	48
13. A opção consciente pela democracia cultural -----	55
14. A interdisciplinaridade como opção estrutural -----	56
15. Contacto com personalidades artísticas de referência -----	75
16. Conclusão -----	77
Referências bibliográficas -----	107

Índice de fotografias

Fotografia 1 – Ensaio com alunos, Luís Represas e João de Carvalho -----	56
Fotografia 2 - Recital de Poesia e Música -----	57
Fotografia 3 - Recital de Poesia e Música -----	58
Fotografia 4 - Recital de Poesia, Pintura e Música -----	58
Fotografia 5 - Recital de Poesia, Pintura e Música -----	59
Fotografia 6 - Sarau Gimnomusical que associa Ginástica e Música em tempo real -----	59
Fotografia 7 - Sarau Gimnomusical que associa Ginástica e Música em tempo real -----	60
Fotografia 8 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial -----	60
Fotografia 9 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial -----	61
Fotografia 10 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial -----	62
Fotografia 11 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial -----	63
Fotografia 12 - Concerto com orquestra, alunos e convidados -----	63
Fotografia 13 - Concerto com orquestra, alunos e convidados -----	64
Fotografia 14 - Entrevista a Sofia Escobar e Nuno Feist -----	65
Fotografia 15 - Entrevista a Ruy de Carvalho -----	65
Fotografia 16 - Concerto com Miguel Gameiro e ensemble de professores -----	66
Fotografia 17 - Concerto com Miguel Gameiro e ensemble de professores -----	66
Fotografia 18- Concerto com alunos, professores e convidados -----	67
Fotografia 19 - Concerto com alunos, professores e convidados -----	67
Fotografia 3 - Visita de estudo a Viena com alunos e o Maestro Victorino D'Almeida -----	68
Fotografia 4 – “O Cavaleiro da Rosa”, de Richard Strauss, na Ópera de Viena -----	68
Fotografia 22 - Concerto em Viena com alunos, professores e Maestro Victorino D'Almeida -----	69
Fotografia 23 - Concerto em Viena com alunos, professores e Maestro Victorino D'Almeida -----	69
Fotografia 24 – Participação no ensaio com Pedro Abrunhosa e Big Band -----	70
Fotografia 25 – Participação no ensaio com Aurea e Big Band -----	70
Fotografia 26 - Concerto com Luís Represas, Ruy de Carvalho, professores e alunos -----	71
Fotografia 27 - Ensaio com Paulo de Carvalho, Sónia Tavares e Orquestra -----	71
Fotografia 28 - Alunos com Ruy de Carvalho no backstage -----	72
Fotografia 29 - Concerto de homenagem ao Maestro Victorino D'Almeida -----	73
Fotografia 30 - Contacto pessoal com Eurico Carrapatoso, professores e alunos -----	73
Fotografia 31 – Entrevista e concerto com Tim, professores e alunos -----	74
Fotografia 32 – Entrevista e concerto com Tim, professores e alunos -----	74

Lista de tabelas

Lista de personalidades com uma formação musical rica -----	6
Caraterísticas da Pedagogia Tradicional e Pedagogia Ativa -----	33

1. Introdução

O presente relatório está estruturado em duas partes.

A primeira contempla o desenvolvimento do tema proposto e aprovado no âmbito do estudo de investigação, nomeadamente “as influências de fatores psicológicos, meio envolvente e perspectivas pedagógicas no contexto da aprendizagem musical”. A partir deste tema central são desenvolvidas várias linhas de pensamento que consubstanciam o resultado de diversas leituras e reflexões pessoais, alimentadas por duas décadas de docência em diferentes áreas disciplinares ligadas à música, ainda que todas complementares, e dirigidas a faixas etárias diversas.

Paralelamente, esta abordagem está também correlacionada com anteriores reflexões em torno da pedagogia musical, particularmente experienciadas no contexto do meu percurso académico e pessoal, se é que tal pode ser separado.

A segunda parte considera uma ampla conclusão, em jeito de reflexão final, que integra os princípios, ideias e opções defendidas na primeira parte, no contexto da sua intervenção na praxis pedagógica, consubstanciada pelo recurso a um portfólio de materiais criados, testados e utilizados precisamente no contexto prático da sala de aula ao nível das áreas disciplinares em evidência.

2. A vida sem música seria um erro

Há pelo menos 50 mil anos, os seres humanos já construíam flautas, e com cinco orifícios. Para quê darem-se a esse trabalho, se não houvesse uma grande recompensa a retirar do esforço? Para quê dedicarem-se ao lento aperfeiçoamento dessas novas ferramentas, rejeitando algumas e aceitando outras depois de testarem os seus efeitos? Nesses primeiros tempos da história da música estariam a descobrir que determinados tipos de sons – instrumentais e vocais – produziam efeitos previsivelmente agradáveis ou desagradáveis.

A universalidade e a espantosa durabilidade da música parecem provir desta capacidade fascinante de se adequar a qualquer estado de espírito ou circunstância, em qualquer ponto do Globo, no amor e na guerra, envolvendo indivíduos solitários, pequenos grupos, ou congregações vastas que de súbito ficam mais coesas graças ao poder da música. A música serve todos os senhores, tão discretamente como um mordomo do velho mundo, ou tão ruidosamente como uma banda de *heavy metal*. (Damásio, 2017) Nesta conceção de António Damásio está implicitamente plasmada a célebre citação de Friedrich Nietzsche (2002), no livro “Crepúsculo dos ídolos”, “a vida sem música seria um erro”, tal é a sua abrangência, lugar e espaço, que serve todos os senhores, simultaneamente o mordomo do velho mundo ou a banda de heavy metal.

São inúmeros os testemunhos, quer através de citações, estudos ou obras artísticas das mais diversas expressões que convergem para uma ideia consensual, elevada à condição de facto soberano ou dogma, a música e o ser humano são inseparáveis, a História da Humanidade e a História da Música trilharam um caminho justaposto e indivisível.

Uma das mentes musicais mais brilhantes do século XX, Leonard Bernstein, deixou-nos um testemunho inolvidável sobre o poder da música. Descrevo-o tal como o encontrei, “enxuto”, como diria Eurico Carrapatoso.

“Sentia-me tolhido antes de descobrir a música. Eu era um rapaz pequeno, enfraquecido, pálido e desvigorado; padecia quase sempre de bronquite ou enfermidades similares; até que, por volta dos dez anos, a minha vida se cruzou com um piano. De repente tinha encontrado o meu mundo. Fortaleci-me interiormente, cresci, ganhei altura. Fiz desporto, conquistei medalhas e taças. Tornei-me um exímio nadador. Tudo sucedeu ao mesmo tempo. A minha existência mudou para sempre. O segredo, a explicação é que eu tinha encontrado o universo em que me sentia seguro: a música. Estava protegido nele; era o meu porto de abrigo. Aí ninguém podia incomodar-me ou fazer-me mal. Ninguém podia magoar-me quando me encontrava no mundo da minha música, quando estava sentado ao piano. Essa era a minha segurança”.

Leonard Bernstein
citado por Lindt (2004)

Perante as ideias expostas, impõe-se uma questão pertinente: sabendo-se tudo isto acerca dos benefícios que a música protagoniza no ser humano, por que motivo não existem mais crianças a usufruir de uma aprendizagem musical de qualidade? Parecem sobrar explicações infundadas que ocupam indevidamente o lugar do esclarecimento sério. Por exemplo, constatamos que as crianças que dedicam o seu dia-a-dia a atividades complementares à escolar, designadamente à educação artística e à prática desportiva, são geralmente alunos que têm melhores resultados na escola. Esta convicção contradiz a ideia de que as crianças se devem dedicar exclusivamente à escola sob pena de outras atividades “roubarem” tempo aos alunos para o estudo das matérias escolares, realização dos trabalhos de casa ou preparação dos testes. Também, por outro lado, o argumento financeiro pairou durante muito tempo, de forma absolutamente lícita, como um ónus sobre a educação artística, um obstáculo capital, tantas vezes intransponível. Todavia, este fundamento é hoje parcialmente desprovido de sentido, tendo em conta que um aluno ao terminar o 4º ano de escolaridade e ingressar no 5º ano de escolaridade, pode candidatar-se à realização de uma prova de admissão numa escola de ensino artístico especializado oficial e, verificadas as condições de ingresso, usufruir de um regime de ensino articulado que lhe permite fazer, simultaneamente, todo o percurso escolar desde o 5º até ao 12º ano e o curso oficial do ensino especializado da música, do 1º ao 8º grau, gratuitamente. Esta possibilidade permite o acesso a uma oportunidade absolutamente esplêndida, decisiva e marcante (Zagalo, 2008).

De facto, sabemos que o poder da música permanece colossal, roçando a grandeza de um mistério. Se a esta realidade acrescentarmos a influência que um professor pode ter no nosso percurso, estamos na presença de algo imenso! Como disse Henry B. Adams, (citado por Mascarenhas, 2015) “um professor influi para a eternidade; nunca se pode dizer até onde vai *sua* influência.”

Guerra (2003) lembra um maravilhoso testemunho sobre a importância dos professores. O grande estadista Péricles, em certa ocasião, mandou reunir todos os génios e artistas que tinham contribuído para o engrandecimento de Atenas. Chegaram arquitetos, engenheiros, escultores, guerreiros, filósofos... Todos ali estavam. Mas Péricles reparou numa ausência notável: faltavam os pedagogos, pessoas muito modestas, encarregadas de guiar as crianças pelos caminhos da aprendizagem.

- Onde estão os pedagogos? – perguntou Péricles. – Não os vejo em lado nenhum. Ide buscá-los.

Quando, por fim, chegaram os pedagogos, Péricles disse:

- Já aqui estavam os que, com o seu esforço e perícia, transformam, embelezam e protegem a cidade. Mas faltáveis vós, que tendes a missão mais importante e elevada de todas: a de transformar e embelezar a alma dos atenienses.

Pois, dado o âmbito, contexto e objetivo do presente trabalho, será precisamente esse o seu enfoque, a música através dos seus mecanismos de ensino e aprendizagem,

os modelos pedagógicos que a sustentam, os processos psicológicos que a animam e a articulação interdisciplinar inerente.

3. As especificidades da Arte Musical

A Música é, fundamentalmente, uma arte social.

Nenhuma outra forma de expressão artística convida tanto à partilha, ao convívio ou à união entre os homens.

A Música é sempre um convite à participação e é a arte que reúne mais características sociais. Simultaneamente é também uma forma de arte em que existe uma ponte entre o criador e o público.

O compositor cria e regista no papel a sua obra, confiando aos diretores de orquestra, intérpretes e cantores, conforme o caso, a responsabilidade de a apresentar publicamente. Não é vulgar o compositor assumir também o papel de intérprete, ainda que possa por vezes acontecer. Assim sendo, é esta ponte entre criador e intérprete que faz chegar a música aos vários ouvintes ou destinatários. Mas existe aqui espaço para uma enorme subjetividade, o que faz com que, no limite, surja uma arte, a interpretativa, dentro de uma outra, a criativa. A segunda nasce dentro da primeira.

Não obstante inúmeras intervenções que chamam a atenção para os benefícios da aprendizagem musical no contexto do desenvolvimento cognitivo, melhoria do rendimento escolar, fortalecimento da memória ou incremento da capacidade de concentração, entre outros, talvez não devêssemos pensar a música como um meio, mas antes um fim em si mesmo, com fortes méritos autónomos.

Apresento seguidamente uma tabela, resultante de uma pesquisa que realizei, na qual podemos analisar um levantamento de algumas das personalidades mais marcantes da História da Humanidade, que tiveram ou têm uma vida musicalmente rica, desde logo graças à prática instrumental.

Após uma análise destes factos abre-se espaço para a reflexão, devendo interrogar-nos acerca de uma elementar mas pertinente questão: acaso a intervenção da música será simples coincidência?

Ou vale a pena debruçarmo-nos sobre aquilo a que a massificação do desconhecido apelida de coincidência?

Será a Música um adereço que a maior parte das pessoas reduz a uma referência no currículo?

Certamente será interessante, e oportuno, aprofundar os elementos que o senso comum construiu a propósito da interação do homem e da música, bem como os seus reflexos na sociedade.

LISTA DE PERSONALIDADES COM UMA FORMAÇÃO MUSICAL RICA

Nome	Profissão	Instrumento Musical a que toca ou tocou
Albert Einstein (1879-1955)	Físico <i>Alemão</i>	Violino e Piano
Anthony Hopkins (1937 -)	Ator <i>Inglês</i>	Piano
Benjamin Franklin (1706 – 1790)	Jornalista, cientista e inventor <i>Norte-americano</i>	Guitarra e violino
Bill Clinton (1946 -)	Político e ex-presidente dos EUA <i>Norte-americano</i>	Saxofone
Charles Dickens (1812-1870)	Escritor <i>Inglês</i>	Acordeão
Charlie Chaplin (1889 – 1977)	Ator, realizador e músico <i>Inglês</i>	Acordeão
Clint Eastwood (1930 -)	Cineasta, ator, produtor e compositor <i>Norte-americano</i>	Piano
Condoleezza Rice (1954 -)	Professora, diplomata e política Ex-Secretária de Estado dos EUA <i>Norte-americana</i>	Piano
Dustin Hoffman (1937 -)	Ator <i>Norte-americano</i>	Piano
Friedrich Nietzsche (1844 – 1900)	Filósofo <i>Alemão</i>	Piano
Julia Roberts (1967 -)	Atriz <i>Norte-americana</i>	Clarinete e oboé
Leonardo Da Vinci (1452-1519)	Artista, escritor, engenheiro, cientista, botânico e músico <i>Italiano</i>	Lira
Mahatma Gandhi (1869 – 1948)	Pacifista e democrata <i>Indiano</i>	Concertina
Meryl Streep (1949 -)	Atriz <i>Norte-americana</i>	Violino
Papa Bento XVI (1927 -)	Papa emérito <i>Alemão</i>	Piano
Pitágoras (570 a.C. – 490 a.C.)	Filósofo e matemático <i>Grego</i>	Lira
Richard Gere (1949 -)	Ator <i>Norte-americano</i>	Trompete
Thomas Edison (1847 – 1931)	Inventor e empresário <i>Norte-americano</i>	Piano
Woody Allen (1935 -)	Cineasta, ator, escritor e músico <i>Norte-americano</i>	Clarinete

Fonte: Elaboração própria com base no artigo “Famous People Who Play A Music Instrument”, de Espie Estrella (2008)

Propositadamente fiz apenas referência a personalidades que se destacaram nas mais diversas áreas, mas cuja música não era ou é a atividade principal, dado que seria demasiado óbvio citar neste contexto nomes como Bach, Mozart, Beethoven, Tchaikovsky, Stravinsky, Boulez ou mesmo Carlos Seixas, Domingos Bomtempo, Joly Braga Santos, Lopes Graça ou Emmanuel Nunes. Parece-me evidente que os nomes consagrados da História da Música Universal, como os que acabo de citar, não seriam os mais representativos para exemplificar os benefícios do contacto próximo com a arte musical, atendendo à peculiar natureza da relação que estabeleceram com esta forma de expressão artística. Todavia, considero significativo que uma expressiva percentagem das personalidades mais marcantes da História da Humanidade em áreas tão diversas como a Filosofia, a Matemática, a Literatura, o Cinema, a Pintura, a Física, a Política, a Religião ou o Teatro, entre muitas outras, tenham tido uma formação musical rica ou uma infância musicalmente próspera (Zagalo, 2008).

4. As influências do meio envolvente no decurso da aprendizagem musical

São inúmeras e determinantes as influências exercidas sobre o desenvolvimento de qualquer pessoa, como sejam a influência exercida pelo meio no qual vive, a influência social ou a influência da herança genética, entre outras.

O conjunto destas influências é indiscutivelmente considerado, mas a sua abrangência, natureza e ponderação continua a ser amplamente comentada e debatida. Todavia, a questão não se limita aos aspetos biológicos do desenvolvimento.

Poder-se-á quantificar que percentagem de cada um de nós se deve à nossa herança genética? E ao meio que nos molda?

O gosto pela música é natural nas crianças, segundo Rodrigues (2005), quem convive com crianças – e mais especificamente com crianças entre os zero e os quatro anos de idade – sabe quão recetivas elas são aos sons, a uma canção ou ao movimento.

A minha experiência pessoal com crianças conduziu-me também a esta conclusão. Elas gostam de cantar e de ouvir música. A música é uma linguagem universal, completa, porque puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão por excelência da espontaneidade. Meio de expressão, certamente, mas expressão de quê? Igor Stravinsky (citado por Crofton e Fraser, 1998) gostava de dizer: “considero a música, pela sua essência, impotente para exprimir o que quer que seja: um sentimento, uma atitude, um estado psicológico, um fenómeno natural.”

Poderá perguntar-se se o essencial, na atividade musical, é ouvir as obras, as de música “consagrada” pelo tempo e pelos homens, e já um pouco morta, na medida em que se transformou num objeto “monumental” de veneração, ou fazer música por si próprio e vivê-la com os outros. Desta ideia decorre a importância de saber se a invenção musical é um dom inato reservado a uma pequena elite, ou uma aptidão geral que existe potencialmente em todo o ser humano normalmente constituído. E, porque a música é considerada como um fator positivo da educação global, devemos perguntar-nos em que medida uma criança é ou não capaz de desenvolver uma atividade musical criadora?

Se a criança encontra, no meio familiar, um clima favorável, esta atividade vai, por vezes, longe e pode, desde logo, elevar-se à criação intuitiva e espontânea de uma verdadeira competência, estruturada e valiosa, cuja análise revela uma riqueza singular.

Por outro lado, a afetividade é imprescindível ao desenvolvimento de todo o educando e à rentabilidade de toda a aprendizagem escolar. Segundo Fernandes (1990), torna-se necessário, portanto, que pais, educandos e educadores vivam em sintonia, descobrindo, tanto uns como outros, quais os verdadeiros centros de interesse dos alunos, as suas aptidões e capacidades para que, numa ação de interajuda,

os levem a descobrir o seu projeto e se orientem no caminho da sua realização individual e profissional, e jamais possam vir a sentir que se deixaram esmagar pelas aspirações inconscientes dos pais ou professores, em contradição com os próprios desejos, sentimentos ou emoções. A aprendizagem será tanto mais profunda e profícua quanto mais forte for a percepção e a sensação de segurança do educando, fatores que o levam a motivar-se, estimulando assim a estruturação e dinâmica do seu mundo afetivo, o qual desencadeará o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, físicas e morais.

A preparação técnica, psicológica e humana do professor deve conduzi-lo a uma orientação motivacional do próprio aluno, levando-o a aprender, a dar continuidade ao que aprendeu, a aprofundar os seus centros de interesse e a descobrir o seu potencial de ação bioenergética.

Ainda segundo Fernandes (1990), o cerne do sucesso educativo encontrar-se-á, portanto, nos efeitos resultantes da interação das tarefas propostas pelo professor com os interesses e necessidades dos próprios educandos, fato que desencadeia neles o desejo e lhes aviva a necessidade de as realizar.

O efeito da realização de tais tarefas reforça a vontade do educando, desenvolve a sua energia mental, aumenta a sua capacidade para os esforços, fá-lo sentir mais seguro de si mesmo e mais confiante nas suas capacidades; aumenta-lhe o sentimento de autonomia e estimula-o na sua independência, liberdade e autoestima.

De facto, sabe-se hoje que artistas, músicos e escritores talentosos – Leonardo da Vinci, Beethoven e Shakespeare – eram extremamente criativos, inteligentes e dotados. A grande questão que se tem vindo a pôr ao longo dos tempos é de saber se estes indivíduos, e outros como eles, nasceram já com aptidões artísticas e estéticas ou se desenvolveram estas capacidades através de fatores externos, de um modo sequencial, através de estádios.

Sprinthall e Collins (2003) referem, citando Gardner, que a altura mais apropriada para adquirir certas competências artísticas é durante os anos iniciais da adolescência, período em que estão no seu auge a capacidade para perceber e criar materiais a três dimensões, bem como a capacidade para compreender formas abstratas. O autor citado descobriu, na sua investigação, que as potencialidades artísticas de cada sujeito sofrem um declínio a meio da adolescência, facto que poderá associar-se ao aparecimento das operações lógico-formais. Por esta razão, Gardner recomenda aos pais e aos educadores que promovam o desenvolvimento artístico das crianças e dos adolescentes muito antes do aparecimento das operações formais.

A este respeito, a ideia de Gardner consiste em desenvolver antecipadamente quer a aptidão artística, quer a capacidade de avaliação, para que nos anos iniciais da adolescência o adolescente se possa defender das influências negativas das operações formais.

Gardner concluiu:

“Penso que na promoção desta capacidade de crítica estão refletidas as nossas melhores esperanças de criar um jardim de jovens que substitua o conjunto estéril de sobreviventes do período que decorre entre a infância e a vida adulta”.

5. Criatividade, Educação e Cultura no pensamento agostiniano

Corria o ano de 1970, quando Agostinho da Silva escreveu um dos textos mais interessantes, que até há data se criou, sobre educação. As suas ideias referentes à problemática da educação no nosso país foram compiladas num pequeno livro intitulado, precisamente, *Educação de Portugal*. Todavia, a publicação desta obra seria adiada, em virtude de o editor considerar o seu conteúdo demasiado filosófico. Tal realidade ditou que a obra permanecesse inédita até 1989, o ano da sua 1ª edição.

Na obra citada, Agostinho da Silva apresenta e explica algumas das ideias-chave que fundamentam o seu pensamento pedagógico.

Um dos aspetos basilares na construção do seu pensamento pedagógico levou o autor a defender que qualquer teoria da educação para ser válida terá de nascer de um pensamento filosófico e logo teologicamente fundado.

Segundo o pedagogo em questão, a escola não deve ser um espaço onde melancolicamente se ensina o que fazem todos os outros (“cultura que não é mais que parasitismo, preguiça e pó”), com alunos que disputam diplomas e professores a quem só interessa o título, mas deve ser um espaço onde se eduque verdadeiramente. E “educar não é levar alguém a ser isto ou aquilo, nem influir de alguma forma na sua orientação futura, mas sim dar meios de expressão à capacidade criadora e comunicacional dos alunos. Assim, todos vamos ter que ser professores de todos e cada um que sabe um pouco mais ensinará aquele que sabe um pouco menos”. Desta forma a escola deixará de ser “a prisão em que habitualmente é corrigida a delinquência de ser criança”.

O autor entende a escola como um espaço privilegiado para o estudo e para a meditação. Afirma que “o combate à ignorância passa pelas escolas normais mas, fundamentalmente, pela preparação dos professores primários que se exige sejam recrutados entre os mais agudos, dedicados e ambiciosos espíritos de toda a área portuguesa”. A propósito desta ideia escreveu Agostinho da Silva no livro *Educação de Portugal*: “Portugal o grande, só começará a ser quando o ideal de vida dos nossos jovens for o de servir na mais recuada, mais desprotegida e mais incómoda aldeia de Trás-os-Montes (...) levando a humildade mais completa perante quem vão encontrar e lhes pode ensinar muito do que mais importante há na vida”. E acrescenta, “mas terão de levar com eles a mais atualizada, precisa e exigente das ciências. Toda a escola primária deveria ser uma cooperativa de produção e consumo, tendo-se em consideração que o cooperativismo é ainda o sistema socialista mais perfeito no respeitar da natureza humana e, talvez, no avanço para uma tecnologia de automação. Seria assim a própria evolução do grupo associado que faria partir a vida escolar do trabalho cooperativo, considerando-se muito mais importante o contacto com a realidade do que com um artificial e prematuro ler, escrever ou contar”. Por fim, conclui, referindo que a cooperativa escolar deveria empregar os pais dos alunos, que

“logo, pela abolição do lucro, obteriam melhores salários e adquiririam os produtos que não fabricassem com as vantagens que, pela sua organização, a cooperativa pode fornecer. Mas já que o nosso verdadeiro caminho só pode passar onde não houver um postulado de força é bom perguntar-se ao povo, antes de decidir o que propõe ele”.

Relativamente às novas tecnologias, à eletrónica ou à informática que nas últimas décadas nos levaram a repensar o ensino e a sua metodologia, Agostinho da Silva, considera que “a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio de conferir liberdade física e realizar condições de partida ao homem que seja verdadeiramente sábio, filósofo ou artista, perseguindo ainda o objetivo último de ser ele próprio, a ciência, a filosofia e a arte”.

O pensamento pedagógico deste autor foi inspirado na crítica ao pensamento alemão conservador e autoritário e no racionalismo do humanista francês Montaigne, mas foi também influenciado pelo movimento das Escolas Novas inglesas, entre as duas guerras.

Para Agostinho da Silva o melhor mestre é a vida, e a educação deve partir do concreto para o abstrato. Porém, reconhece a importância do professor, cuja atuação descreve da seguinte forma: “um verdadeiro professor não pode alhear-se do que há de mais vivo e de mais urgente à sua volta; não há, na verdade, maneira de separar uma atitude perante a escola de uma atitude perante o mundo. O Professor deve animar as suas lições com experiências inéditas e com uma constante ligação ao mundo real; a escola deve ter por objetivo abrir os olhos dos alunos para a realidade ambiente e dar-lhes o gosto e os meios de intervirem ativamente para que ele se modifique num sentido de melhoramento; o contacto da escola com a vida tem de se fazer de duas maneiras: por uma é o mundo que penetra na escola, por outra é a escola que dirige o mundo, indo ao encontro dos interesses íntimos dos alunos, para serem conquistados para a vida”. Sobre a existência de um plano curricular igual para todos e sobre a aplicação de metodologias de ensino gerais, Agostinho da Silva acrescenta: “(...) É errado o ideal de fazer passar todos pelos mesmos moldes, dar a todos um interesse uniforme; pelo contrário, deve procurar-se satisfazer os gostos de cada um dos alunos, com disciplinas especiais, facilitando a diferenciação de modo que na escola haja a variedade de tendências e de ocupações que constitui uma das belezas do mundo”.

No que concerne à interação entre professor e aluno ou entre sociedade e criança, o autor sugere “uma transformação radical da nossa maneira de tratar as crianças. A criança tem de ser livre, para sem as nossas interferências, aproveitar do exterior aquilo que lhe convém. Só a criança vive, no sentido basilar de que não se põe como ideal adquirir hábitos, mas reinventar o dia a cada sol que surge”. A verdadeira missão do Homem, que tem de começar na criança antes desta se transformar em Homem, é ser um “poeta à solta”.

Na formação do pensamento pedagógico de Agostinho da Silva podemos observar uma dicotomia muito querida ao autor estudado, a dialética entre o Ser e Ter.

Segundo Briosa e Mota e Santos Carvalho (1996), “o interesse e a importância do pensamento pedagógico de Agostinho da Silva está na matiz donde proveio – resposta militante perante os problemas suscitados no ambiente intelectual e político da transição dos anos 20 para os anos 30”.

O pensamento pedagógico agostiniano resulta na procura de caminhos que confirmem à vida uma verdadeira intensidade e riqueza, partindo da escola e dos propósitos gerais que esta possibilita. Neste sentido, Agostinho da Silva sugere alternativas ao sistema socioeconómico vigente, capitalista e liberal, que considera manifestamente desadequado e propício à fabricação de “autómatos humanos”.

Entende que nos tempos modernos se sente a crise provocada pelos discursos antidemocráticos e tendencialmente liberticidas, pela falência dos partidos, dos governos e dos parlamentos eleitos, pela negação dos valores humanistas e pela insistência no negativismo da vida coletiva, perversa e sedutora.

Tendo como princípio a convicta defesa da liberdade, e perante o fracasso do “socialismo real” ou o agudizar das contradições no mundo ocidental, Agostinho da Silva propõe a escola, enquanto espaço de vida, como um bom antídoto, face às convulsões da sociedade moderna. E este antídoto é descrito nos seguintes termos: “A Escola agora deverá ser transformada completamente. Ainda vai levar um tempinho até chegarmos lá, mas vai mudar e vai mudar no seguinte sentido: a criança vai dirigir-se à escola, não porque tem de fazer um exame para obedecer a uma lei geral do país – a escolaridade obrigatória, por exemplo; ela irá à Escola, à escola que lhe apetecer e quando lhe apetecer, para aprender o que corresponde à sua vocação íntima. E é o que já hoje acontece com pequenos grupos de gente, em atividades livres da escola, com clubes, com coisas semelhantes. A criança está aprendendo um meio de expressão daquilo que é realmente nela o artista criador – o poeta que nasceu. E essa escola vai avançar. Todas essas obrigações de inovação educativa e pedagógica estão indo muito bem. É por esse caminho que vai ter que ir e toda a gente está interessada no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento dos homens, para eles cumprirem aquilo para que têm vocação, que é de serem artistas e criadores”.

É possível observarmos na construção do pensamento pedagógico agostiniano a influência da experiência pedagógica das Escolas Novas de Inglaterra. Por outro lado, é explícito o seu interesse por Montessori, pelo Plano Dalton ou pelo método Winnetka, por Dewey, pela nova psicologia infantil e por autores como Rousseau, Ruskin ou Whitman, pela idealização do indivíduo solidamente ligada a sentimentos anti-industriais e anti-tecnocráticos e pela defesa da criação de uma personalidade internacional, virada para a paz, a solidariedade e a ecologia.

Todavia, em toda a sua extraordinária simplicidade e na plenitude de uma sabedoria radiante, própria dos grandes mestres, a *sagesse*, Agostinho da Silva deixa-nos uma mensagem sublime: “eu não transmito luz aos outros, tento apenas desocultar, a luz que há nos outros”.

Resumidamente, e também no que à aprendizagem musical diz respeito, esta visão pedagógica lembra-nos a importância da gestão de prioridades, só depois de assegurado o cumprimento das três necessidades básicas, os três “S”, sustento, saúde e segurança, o seu humano se poderá dedicar a outras atividades, nomeadamente aquela que aqui é exaltada, a música e seu ensino. Por outro lado, Agostinho da Silva enaltece o papel da intervenção artística no contexto da formação integral da criança, na sua missão única, exclusiva e singular, enquanto ser irrepetível. Recorda-nos também a incontornável pertinência da criatividade no que concerne à prossecução desse desiderato superior, o de cada um ser original, ou antes, “poeta à solta”, porque como recordava Agostinho da Silva na célebre entrevista a Maria Elisa, no âmbito do ciclo de programas “Conversas vadias”, “só vale a pena ser vadio quando se contempla o mundo, e se percebe o mundo.”

6. As noções de talento e aptidão musical

As noções de talento e aptidão musical conheceram, na sua dinâmica evolutiva, um conjunto alargado de considerações, ideias e definições, nem sempre concordantes. Em Zagalo (2008), pode ler-se que para Seashore (1919), o talento musical é uma aptidão específica, inata e independente das outras aptidões. Tem por base capacidades sensoriais relativas à altura dos sons, à duração, à intensidade e ao timbre.

Seashore considerou “o espírito musical” como uma estrutura multidimensional, e hierarquizada, na qual distinguimos cinco níveis: aptidões sensoriais, aptidões de desempenhos instrumentais e vocais, memória e imaginação musicais, inteligência musical sob os aspetos da compreensão e da reflexão e finalmente as emoções musicais sobre os planos da receção e da expressão.

Para Mursell (1937), que se opõe fortemente às concepções de Seashore, o comportamento musical não depende de uma aptidão específica, mas de toda a personalidade, uma vez que se considera que a musicalidade comporta duas fases distintas: a intelectual e a emocional.

Seashore e Mursell estão ambos conscientes da necessidade de fazer intervir na musicalidade, por um lado as aptidões relacionadas com o conhecimento, por outro, traços emocionais, embora um dê mais importância aos primeiros, Seashore, enquanto Mursell atribui mais importância aos segundos.

A partir do fim dos anos 70, a psicologia contemporânea revelou o interesse crescente pelos problemas do talento, tanto na teoria como na prática, o que também se aplica à psicologia da música.

Nos anos 80 e 90 alguns autores como Motte-Haber e Sloboda substituíram o conceito de ‘talento’ ou ‘dom’ por noções como ‘competência’ ou ‘excelência’, falando mesmo de altos níveis de competência e excelência musicais.

Rosamund Shuter-Dyson é o grande especialista dos anos 80 sobre o domínio das aptidões musicais. Escreveu um artigo sobre a psicologia das crianças dotadas, em que se dedicou ao estudo de casos de crianças dotadas musicalmente, e descreveu a precocidade que caracteriza o desenvolvimento vital dos músicos excepcionais, como por exemplo: tentar imitar os sons cantados antes do fim do primeiro ano, poder cantar canções antes de saber falar, tocar canções no piano antes dos três anos, improvisar e compor durante a primeira infância.

Poderemos considerar que se tratam de crianças-prodígio. Porém, segundo Slonimsky (1948) só 10% dessas crianças é que na idade adulta se tornam virtuosas e, na verdade, todos os músicos de renome não foram crianças prodígio. O prodígio musical não é, pois, sinónimo de talento musical.

De acordo com Manturzewska (1969) o talento musical é uma constelação dinâmica de características e faculdades que estão em interação, comportando cinco conjuntos de

fatores: aptidões musicais específicas, inteligência geral, motivação musical específica (motivação intrínseca para fazer música) fatores biográficos e ligados ao meio, conhecimentos musicais e habilidade técnica e competência musical adquirida ao longo da vida pela educação e aprendizagem.

O valor de cada um destes cinco fatores é relativo e depende do contexto dos outros quatro juntos.

Para Manturzevska (1969) o talento musical manifesta-se por uma sensibilidade emocional e percetiva; um dom que permite a assimilação e acumulação, voluntárias ou involuntárias, de informações e uma experiência de música, tanto cognitiva como emocional; um dom para aprender e adquirir saberes e competências da música; um elevado nível de atividades e iniciativas musicais na escolha de tarefas musicais; uma procura permanente na perfeição na execução e apresentação de obras musicais em público.

O talento apresenta uma estrutura dinâmica de carácter orgânico e subordinada a todas as leis que regem o organismo e o desenvolvimento humanos. É uma dimensão específica da vida do indivíduo – um eixo que integra e dirige as atividades cognitivas, emocionais e motivacionais do indivíduo, desde a infância à idade adulta. As suas raízes são inatas, mas dependem da interação constante de tendências, necessidades e atividades biográficas e socioculturais, com influências estimulantes ou inibidoras de fatores ligados ao meio.

A qualquer momento um talento pode ser inibido, afetado ou destruído por fatores desfavoráveis, intencionais ou acidentais, tanto internos como externos, independentemente do nível de competência ou excelência musicais. É uma estrutura dinâmica sensível às influências socioemocionais e culturais tanto positivas como negativas.

De acordo com Manturzevska (1969), o talento musical é um potencial dinâmico e o seu desenvolvimento é um processo que se revela ao longo da vida transformando e reestruturando o comportamento, as motivações, as estruturas cognitivas, objetivos, estilos de trabalho e formas de realização.

O talento é o resultado da interação entre a atividade, a motivação, os traços de personalidade do indivíduo e os esforços de todos quantos se encontram emocionalmente implicados no quadro das suas relações, enquanto agentes competentes para suportar o desenvolvimento do talento e ajudá-lo a encontrar um lugar sociocultural propício.

Muitos investigadores estão de acordo quanto ao fato de diversos domínios não dependerem apenas de uma inteligência, de um elevado nível de aptidões específicas, mas também de outras variáveis muito importantes.

Uma das questões basilares do pensamento de Edwin Gordon reside no fato da aptidão musical apresentar o seu potencial máximo na altura do nascimento,

estabilizando posteriormente, por volta dos nove anos de idade. Segundo Gordon (2000), depois dessa idade não é possível desenvolver esse potencial, apenas se pode aumentar o nível de realização musical associado às aprendizagens adquiridas. Por este motivo, Gordon chama a atenção de pais, educadores, professores e de mais adultos que lidem com crianças, para a necessidade imperativa de se fornecer à criança, desde o seu nascimento, um meio musicalmente rico.

Ainda nesta linha de pensamento, Rodrigues (2005) acrescenta que é na primeira infância que se aprende mais e melhor, sendo fundamental que muito precocemente o meio envolvente ofereça estímulos musicais ricos e diversificados, proporcionando à criança um percurso de aprendizagem semelhante ao da aquisição da língua materna.

Paralelamente, tem nos últimos tempos sido muito debatida a influência positiva que o estudo da música apresenta ao nível do desempenho noutras áreas disciplinares e dos vários graus de inteligência.

Em relação à valorização da aprendizagem musical enquanto forma de alcançar este ou aquele objetivo, ou meio para atingir um fim, nomeadamente melhores resultados escolares, o desenvolvimento do raciocínio matemático ou verbal, ou enquanto forma de sociabilidade, Rodrigues (2005) considera este tipo de argumentos perfeitamente irrelevantes, face à riqueza intrínseca que a experiência musical encerra em si mesma. Ou seja, as frutuosas vivências que resultam da experiência musical são de tal forma notáveis e singulares, que por si só se justificam plenamente.

Paralelamente, os resultados de todas as pesquisas que Manturzewska realizou sugerem que a inteligência desempenha um papel importante nos estudos musicais; refere que em todos os níveis de estudos musicais encontrou correlações significativas entre os resultados dos testes de inteligência e os resultados dos estudos de música. Em todos os níveis de educação musical, os alunos medíocres obtiveram, nos testes de inteligência resultados bastante inferiores aos dos estudantes melhores posicionados. Os resultados sugerem as diferenças qualitativas prováveis na estrutura das aptidões intelectuais entre os músicos e os outros grupos profissionais. As aptidões musicais de base, isto é, a discriminação da altura dos sons, a memória musical e o sentido do ritmo são provavelmente independentes dos processos cognitivos de alto nível. Porém, é impossível fazer estudos e uma carreira musical brilhante sem um bom nível de inteligência.

David Boyle (citado por Colwell, 1992), no seu artigo “Evaluation of music ability” considera que o talento musical é uma capacidade para o desempenho musical, sendo o resultado de um potencial biológico, embora muitos considerem que um elevado nível de capacidades num desempenho musical reflete um elevado nível de aprendizagem.

A capacidade de uma pessoa é um resultado genético, mas que necessita de maturação. No caso dos comportamentos musicais, esta depende muito das influências do meio envolvente.

De acordo com Craig Peery, no seu artigo “A música na educação de infância” (Spodek, 2002) deverá fazer-se a distinção entre aptidão musical e competência musical. As aptidões musicais são consideradas como relativamente estáveis ao longo do tempo, não se alterando com exercícios.

A competência musical refere-se às reais capacidades que um indivíduo pode demonstrar. Por outro lado, esta pode melhorar com a prática, experiência e formação.

As crianças com aptidão musical evidenciam a sua competência musical relativamente à formação e à experiência.

Na verdade, muita gente tem capacidades musicais, embora poucos sejam reconhecidos como talentosos. Estes são aqueles que se distanciam dos outros pelas suas próprias capacidades musicais.

Mas o que é afinal o talento?

Syed (2010) recorda uma fascinante experiência a este propósito.

Em 1991, Anders Ericsson, um psicólogo da Universidade Estatal da Florida e dois colegas conduziram a investigação mais extensa alguma vez feita sobre as causas do desenvolvimento excecional.

O seu objeto de estudo – violinistas na reconhecida Academia de Música de Berlim Ocidental, na Alemanha – foi dividido em três grupos. O primeiro incluía os alunos brilhantes: os rapazes e raparigas que se esperava se viessem a tornar solistas internacionais, o pináculo do desempenho musical. Estes eram os alunos que seriam normalmente descritos como sendo supertalentosos, os jovens que, supostamente, tinham tido a sorte de ter nascido com genes musicais especiais.

O segundo grupo de estudantes era bastante bom, mas não tão bom quanto os executantes de topo. Esperava-se que estes acabassem por tocar nas principais orquestras do mundo, mas não como solistas convidados. No último grupo estavam os estudantes menos capazes: adolescentes que estudavam para seguir uma carreira mais modesta ou integrarem um curso com padrões de admissão muito menos exigentes.

Os níveis de capacidade dos três grupos eram baseados na avaliação dos professores e corroborados por medidas objetivas, tais como o sucesso em concursos abertos.

Após um diligente conjunto de entrevistas, Ericsson descobriu que as histórias biográficas dos três grupos eram espantosamente semelhantes e que não apresentavam diferenças sistemáticas. A idade, com a qual os estudantes tinham começado a praticar era geralmente oito anos, a mesma em que tinham iniciado as lições formais. A idade média com que tinham decidido tornar-se músicos, pela primeira vez, tinha sido um pouco antes de completarem quinze anos. O número médio de professores de música que tinham tido era de 4,1 e o número médio de instrumentos musicais que tinham estudado, para além do violino, era 1,8.

Mas existia uma diferença entre os grupos que era tão dramática como inesperada; na realidade, era tão proeminente que quase atingiu Ericsson e os seus colegas – a quantidade de horas a praticar seriamente.

Quando chegavam à idade dos vinte anos, os melhores violinistas tinham praticado em média dez mil horas, duas mil horas a mais que os bons violinistas e seis mil horas a mais que os violinistas medíocres. Estas diferenças não são apenas estatisticamente significativas; elas são extraordinárias. Os melhores executantes tinham dedicado milhares de horas adicionais à tarefa de se tornarem executantes de excelência.

Mas isso não é tudo. Ericsson também descobriu que não existiam exceções neste padrão: ninguém tinha alcançado o grupo de elite sem praticar abundantemente e ninguém que tivesse trabalhado até cair tinha falhado em atingir a excelência. A prática era o único fator que distinguia os melhores dos restantes.

Esta visão surge corroborada por descobertas recentes no campo da neurociência cognitiva que comprovam o modo como o corpo e a mente podem ser transformados através de treino especializado.

A presente descrição contraria a ideia que nos chega por via do senso comum que aponta para a figura do menino-prodígio, cujo arquétipo definitivo na música é Mozart. Sobre esta questão John Sloboda (citado por Syed, 2010), professor de psicologia na Universidade de Keele, diz: “Não existe qualquer prova da existência de uma ‘via-rápida’ para os prodígios”. Esta visão é reforçada por Jack Nicklaus (citado por Syed, 2010), o golfista de maior sucesso de todos os tempos, disse o mesmo: “Ninguém – mas mesmo ninguém – alcançou a excelência no golfe sem treino, sem pensar bastante e depois bater muitas bolas. Não tem tanto a ver com uma falta de talento; é a falha em ser-se capaz de repetir consistentemente boas pancadas que frustra a maioria dos jogadores. E a única resposta para isso é treinar”.

A dedicação, trabalho árduo e devoção elevaram drasticamente os padrões da atividade humana em inúmeras áreas. A música não é exceção. Em 1826, quando Liszt compôs “Feux Follets”, essa obra era considerada como sendo virtualmente impossível de ser tocada; atualmente é executada por todos os pianistas de craveira mundial e primeira linha.

A importância do treino constante, consistente e intensivo originou uma tendência moderna, popularizada por Malcolm Gladwell, a famosa “regra das 10.000 horas”. Segundo defende Gladwell no livro “Outliers”, o investimento de 10.000 horas numa determinada atividade é o caminho em direção à excelência, podendo ser observada em alguns notáveis exemplos da sociedade contemporânea, como Bill Gates, Elon Musk, Warren Buffett ou Mark Zuckerberg.

Não obstante alguma controvérsia gerada por esta teoria, certo é que quando o lendário violoncelista Pablo Casals tinha 90 anos e lhe perguntaram porque continuava a estudar regularmente, praticando com frequência naquela idade, ele respondeu que o fazia por acreditar que ainda estava a fazer progressos!

Independentemente da maior ou menor consensualidade relativa à “regra das 10.000 horas”, indiscutível é o facto de a constância, persistência e “devoção” dedicadas a um trabalho sério, no decurso de anos de aperfeiçoamento, se apresentar como condição *sine qua non* para se chegar à excelência. Porém a perseverança, espírito de sacrifício e foco necessários para o cumprimento desse objetivo são indissociáveis de elementos como a motivação e os pressupostos da realização pessoal.

7. Motivação

Segundo Pereira (2004), citado por Zagalo (2018), o conceito de “motivação refere-se a um comportamento que visa um determinado objetivo”. Etimologicamente, motivação, significa “ação de pôr em movimento” e deriva das palavras latinas *motu* (movimento) e *movere* (mover). Como em Física, o movimento resulta da aplicação de energia cinética sobre um corpo, havendo quem considere antes de mais a motivação como empenhamento. Contudo, este aspeto intensivo só tem sentido quando referido a um objetivo.

Nos últimos tempos muito se tem falado sobre motivação e sobre as consequências que esta protagoniza nos mais variados setores da sociedade moderna. Ainda segundo Pereira (*ibidem*), “fala-se muito em «motivar» as pessoas para os mais diversos fins. Há quem se desculpe dizendo que «não está motivado»... No entanto, verificamos, com alguma frequência, que diferentes apropriações deste termo em diversos contextos se referem mais a «estados interiores» do que propriamente a finalidades do comportamento. Desta forma confunde-se a noção de motivação com desejos, sentimentos, estados de alma, etc. Por outro lado, às vezes aqueles que apelam para a «motivação dos outros» procuram, na verdade, manipulá-los, ou então defender a sua própria posição na organização. Neste sentido é importante referir que “sendo o comportamento motivado aquele que visa um objetivo, então motivo será um padrão de comportamento dirigido a um objetivo que tende a recorrer sempre que um indivíduo se encontra numa situação propícia à sua consumação”.

Efetivamente, desde que nascemos somos confrontados com a motivação e com a pluralidade de formas que esta assume na nossa vida. O bebé está instintivamente motivado para saciar a fome no peito materno e para procurar conforto, afeto e aconchego no colo da mãe. Por outro lado, a criança encontra-se motivada para ir descobrindo o mundo que a rodeia, desde o seu próprio corpo até ao universo circundante.

Quando falamos de motivação inerente ao processo educativo falamos de um fenómeno, que na ótica da criança ou adolescente enquanto aluno, deve ser entendida como um processo de satisfação das necessidades a curto prazo. Isto porque falar do futuro a crianças e adolescentes, do benefício que eles tirarão de tais conteúdos quando crescidos, ou da aplicação que esta ou aquela aprendizagem terá para a sua futura atividade profissional, não passa de uma pretensão de continuar a alimentar as ilusões do próprio professor. O evoluir da personalidade dos alunos encontra-se impregnado da indispensabilidade de resposta a certas necessidades, sobretudo de segurança física, de aceitação do seu ser, de reconhecimento pessoal e de prestígio social, de independência e de individualização, de estima e de realização do próprio, de inovações constantes, descobertas novas e criatividade diferenciadas.

A motivação é uma condição ou estágio interior do indivíduo, composto de impulsos, pulsões, apetências, necessidades, interesses, propósitos e decisões, que o levam a agir. Tal ação está interdependente de estímulos exteriores, motivações interiores e condições biopsicológicas do indivíduo.

Constata-se que existem pessoas sempre motivadas. A sua força e dinâmica interiores mobilizam a sua ação.

Apesar do suporte exterior, a motivação é, sobretudo, uma força que emerge do interior e orienta, regula e sustenta as ações das pessoas. Além disso, a motivação é também fornecedora de energia psíquica e de força humana; produz modificações nos comportamentos dos indivíduos, mobiliza as atitudes e fornece energia.

Segundo Fernandes (1990), toda a motivação, de uma forma global, se inicia por uma necessidade, se traduz por um impulso, é reforçada por um incentivo e se conclui por uma recompensa. As suas fontes principais encontram-se na hierarquia das necessidades biológicas, psicológicas e sociais; na natural apetência de curiosidade do indivíduo, na ação social, nos acontecimentos do quotidiano, na integração e na vontade de evitar o fracasso; nas necessidades de conhecimento, na ambição de eficiência, no nível de aspirações de cada um, na pretensão de diferenciação e necessidades de autoafirmação, bem como no desejo de sucesso.

O papel da motivação no processo do desenvolvimento musical tem sido objeto de estudo de muitos investigadores relacionados, quer com a psicologia, quer com a música, permitindo por isso perceber como é importante o estudo deste tema, uma vez que o mesmo pode ser determinante no sucesso escolar e na escolha de uma carreira.

Há fatores pessoais e contextuais que influenciam a motivação e que diferem de pessoa para pessoa. Dentro desses fatores podemos realçar quatro: escolha, intensidade, persistência e qualidade.

É realçada a escolha ou preferência quando uma criança ou um jovem escolhem, por exemplo, tocar piano em vez de ver televisão. A intensidade da motivação revela-se quando, por exemplo, se verifica uma focalização e atenção na prática de uma passagem mais difícil. A persistência da motivação verifica-se, por hipótese, quando depois das lições o aluno chega a casa e continua a praticar. A qualidade da motivação evidencia-se, por exemplo, quando a criança ou o jovem encontram aspetos de uma peça que são difíceis de tocar e trabalham essas passagens até conseguirem tocá-las corretamente.

Os psicólogos que estudam a motivação consideram que o afeto ou emoções desempenham um papel muito importante nesta área. Por exemplo, o interesse e a curiosidade podem levar ao envolvimento numa determinada tarefa, porém o medo ou ansiedade podem reduzir esse envolvimento. As emoções podem encorajar ou impedir a motivação e o envolvimento.

O conhecimento é outro fator importante da motivação. Para se sentir motivado para tocar uma peça, o aluno tem que estar consciente de que é necessário aprendê-la e treiná-la. Aqui os pais e educadores têm também um papel muito importante. Se os pais querem que os filhos estudem música, eles próprios têm que mostrar interesse e apreço pela música.

Numa perspectiva histórica é interessante notar que os primeiros trabalhos no campo da motivação começaram por se centrar em fatores internos, como por exemplo a vontade e a necessidade. No início do século XX, nos Estados Unidos a incidência dada aos fatores internos passou a enfatizar os fatores externos que poderiam, eventualmente ser medidos e manipulados. Mais tarde, a revolução cognitiva em psicologia reorientou os teóricos da motivação para o estudo dos fatores internos como determinantes do comportamento, associados às reações ao ambiente. Surgiram então as teorias que associam o comportamento ao fator social. Nas do comportamento incluem-se as teorias do comportamento condicionado (behaviorismo) de Skinner e Thorndike. Estas teorias sobre o comportamento humano aproximavam-se muito das do comportamento animal, focando fatores externos e a forma como o organismo reage ao meio envolvente em termos de escolhas, intensidade, persistência e qualidade do comportamento.

Em contraste, as teorias sociocognitivas centram-se mais nos estímulos exteriores, como sejam os conhecimentos e os afetos. Ou seja, a motivação deriva da expectativa, dos valores, dos interesses, da autoestima, do valor atribuído ao sucesso ou ao falhanço, dos objetivos, tendo em conta as experiências cognitivas e afetivas de cada indivíduo. São grandes defensores desta teoria Atkinson (1957), Bandura (1982) ou Weiner (1986), entre outros.

São várias as teorias sobre a motivação e podemos concluir que elas se completam, se considerarmos uma premissa fundamental: o ser humano revela motivação para os seus comportamentos, escolhas ou decisões conforme as suas capacidades intrínsecas, expectativas, valores, capacidades cognitivas, objetivos, interesses pessoais, dependendo sempre da interação com o contexto e dos processos de motivação individuais.

8. Objetivos motivacionais

Serra de Lemos (2005), verificou que para além da motivação intrínseca, um outro componente motivacional relacionado com o valor são os objetivos. Nesta perspetiva o elemento determinante da motivação é a importância, o desejo, a vontade de realizar uma dada atividade.

Historicamente os objetivos foram primeiro tratados através dos conceitos de instinto, *drives* e necessidade, que se referem a tipos vagos e gerais de objetivos, tais como as necessidades de sucesso, de poder e de afiliação.

Recentemente, o conceito de objetivo tem recebido especial atenção, sendo este concebido como propósito específico que o indivíduo pretende atingir num determinado domínio e contexto. O termo foi introduzido na literatura da motivação como o substituto cognitivo de outros conceitos e atualmente, tem sido referida não apenas a sua componente cognitiva, mas também os afetos e emoções envolvidos.

Os objetivos desempenham um papel de charneira em todo o processo motivacional. Sem objetivos, o comportamento seria errático e improdutivo.

A definição pessoal de objetivos claros e a compatibilização de diferentes objetivos são condições necessárias para organizar e executar padrões comportamentais eficazes. Os objetivos dirigem e organizam o comportamento e servem também como critérios para a sua monitorização e para a avaliação dos resultados conseguidos.

Existem diferentes tipos de objetivos, que ativam determinados pensamentos e emoções, produzindo diferentes padrões de motivação; todavia, está subjacente a estes propósitos a compreensão de uma realização pessoal.

9. A realização pessoal

Bernard Weiner (1974, 1986) defende que os adolescentes e os jovens adultos tendem a atribuir os seus sucessos e fracassos a quatro possíveis causas: habilidade (ou falta dela), esforço, grau de dificuldade da tarefa ou sorte (boa ou má).

Podemos dividir estas causas em dois grupos, dado que a habilidade e o grau de dificuldade de determinada tarefa figuram no grupo das causas estáveis, que estimulam bastante as expetativas de realização, ao passo que o esforço e a sorte pertencerão ao grupo das causas instáveis, dado que são ambas altamente variáveis, em função das mais diversas situações, levando, por isso, a poucas expetativas.

Por outro lado, a habilidade e o esforço são causas internas (caraterísticas individuais), enquanto as outras duas são causas externas (caraterísticas do contexto).

Segundo Fyans (1983), apesar de o significado de realização variar de uma sociedade para outra, uma investigação realizada em trinta culturas diferentes revelou que as pessoas valorizam as caraterísticas pessoais como a autoestima, a responsabilidade ou o empenho para atingirem importantes objetivos.

Em estudos pioneiros sobre a motivação de realização, David McClelland e os seus colaboradores (citado por Zagalo, 2008), deram a crianças e adolescentes uma série de quatro figuras ambíguas e pediram a estes que escrevessem uma história a partir das mesmas, como parte de um teste de imaginação criativa.

Partindo do pressuposto que as pessoas projetam as suas próprias motivações nas próprias histórias, foi possível medir a motivação de realização conferindo o número de temas relacionados a conquistas que constam nas histórias. Pesquisas iniciais revelaram que as crianças e os adolescentes que conseguiram alta motivação de realização em determinados testes tenderam a obter melhores resultados escolares do que aquelas que alcançaram baixa motivação de realização.

Segundo Pereira (2004) McClelland interessou-se primeiro pelo motivo do êxito e depois pelos do poder e afiliação, completando o quadro dos motivos sociais com o motivo da inibição da ação. Para McClelland existem necessidades aprendidas e socialmente adquiridas com a interação do ambiente, divididos em três categorias:

- **Necessidades de Realização:** desejo de alcançar algo difícil exige um padrão de sucesso, domínio de tarefas complexas e superação de outras (gostam de assumir responsabilidades; gostam de correr riscos calculados; querem retorno concreto sobre seu desempenho; não são motivados por dinheiro em si). Os indivíduos com este tipo de necessidade pretendem, mais que obter sucesso individual, é fulcral obterem feedback positivo no grupo.

- **Necessidades de Afiliação:** desejo de estabelecer relacionamento pessoais próximos, de evitar conflito e estabelecer fortes amizades; é uma necessidade social, de companheirismo e apoio, para desenvolvimento de relacionamentos significativos

com pessoas (motivados por cargos que exigem interação frequente com colegas), tem dificuldade em avaliar os subordinados de forma objetiva, as pessoas são mais importantes que a produção de *outputs*.

– **Necessidades de Poder:** desejo de influenciar ou controlar outros, ser responsável por outros e ter autoridade sobre outros; Necessidade de dominar, influenciar ou controlar pessoas. (procuram por posições de liderança); uma elevada tendência para o poder está associada a atividades competitivas bem como ao interesse de obter e manter posições de prestígio e reputação.

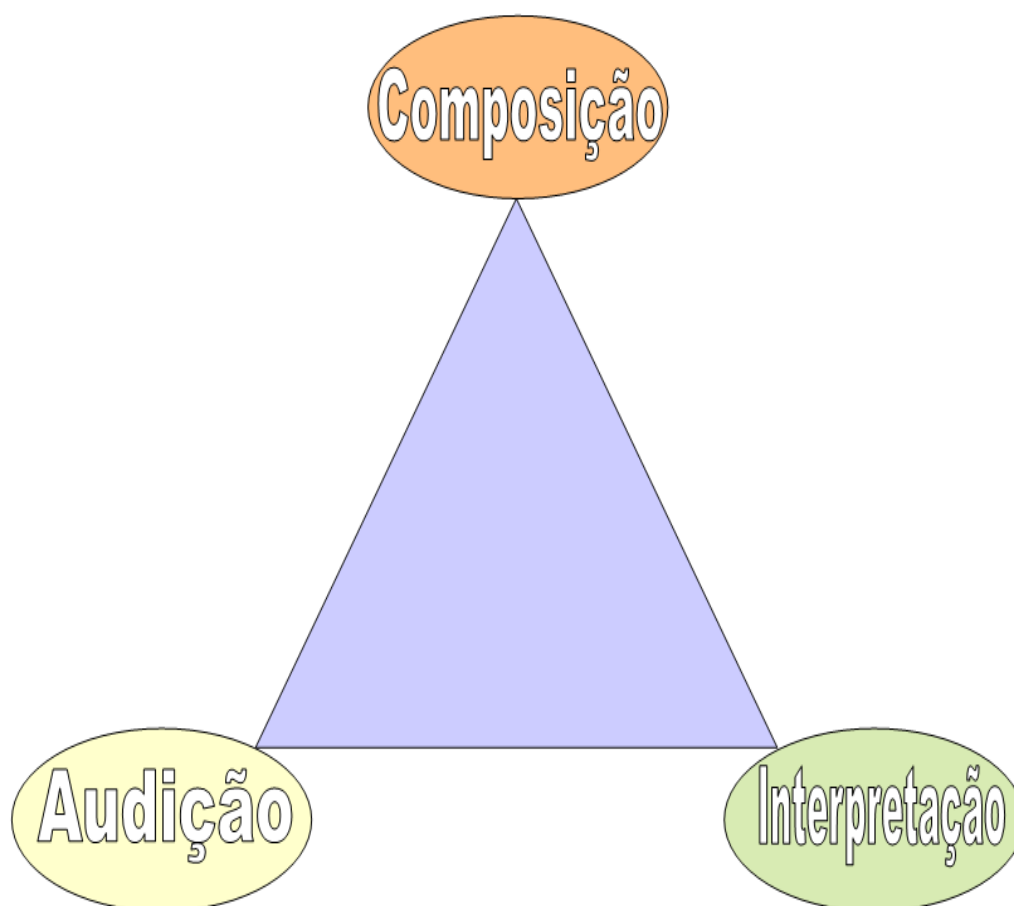
Todas as pessoas possuem um pouco destas necessidades, em graus diferentes, contudo uma será determinante para cada pessoa.

10. A teoria tridimensional de Swanwick

Para que alguém faça uma apropriação criativa dos conceitos musicais, o seu desenvolvimento far-se-á através de experiências individuais e coletivas que abranjam as três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação. São estas as bases das experiências intrinsecamente musicais. É a experimentação destas três áreas que permite o verdadeiro conhecimento da arte musical. Swanwick (1979) refere que conhecer a música é como conhecer uma pessoa. Não podemos dizer que conhecemos alguém pelo simples fato de nos cruzarmos com esse alguém na rua, de partilharmos o mesmo comboio ou almoçarmos no mesmo restaurante. Este contato é insuficiente para dizermos que conhecemos verdadeiramente alguém.

A presente analogia serve também para o campo musical; conhecer autenticamente a música implica a vivência consistente dos diferentes níveis presentes nas várias relações musicais que podemos estabelecer com este universo. E como aponta Swanwick (1979), estas relações baseiam-se na composição, audição e interpretação.

Neste contexto é imperioso que se fomente estes três domínios, na medida em que eles se tornam complementares e abrangentes.



Para Swanwick (1979), este triângulo é sintetizado pela sigla CAP, referente a *composition, audition e performance*.

Por composição subentendem-se todas as formas de invenção musical, incluindo a improvisação. Composição será o ato de criar objetos musicais através da combinação de materiais sonoros de forma expressiva.

A audição pode ser vista como a primeira atividade musical. Na verdade, a música foi escrita para ser ouvida. Mas a audição a que me refiro é um tipo de audição contemplativo, íntimo, uma experiência estética atenta, cuidada e única. Não tenho dúvidas em apontar a audição como a verdadeira experiência musical ou a razão de existência da música.

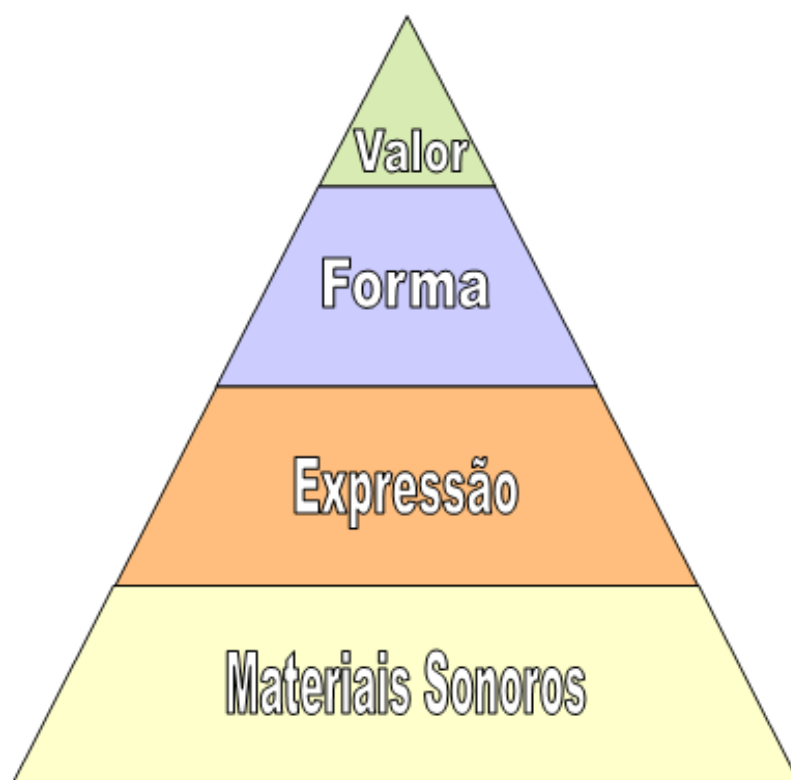
A interpretação é um estado peculiar da arte musical, é, segundo Swanwick (1979) a possibilidade de sentirmos, num certo sentido, a música presente. A interpretação faz a ponte entre a composição e a audição.

Por outro lado, Swanwick (1988), defende que os estádios de desenvolvimento musical partem sempre de uma construção que se inicia através de um primeiro contato com os materiais sonoros, passa para a expressão utilizando esses mesmos materiais, seguindo-se a construção de uma forma e por último o valor desse processo.

Se procurarmos desconstruir esta perspetiva definida por Swanwick e Tillman (1986), podemos perceber que efetivamente a construção de uma experiência musical passa por estas etapas. Vejamos o seguinte exemplo: se uma criança, um adolescente ou mesmo um adulto tomam pela primeira vez contato com um determinado instrumento musical, o seu primeiro impulso será o de ver como se produz o som, como posso utilizá-lo e qual o seu timbre; diríamos em senso comum, ver como este funciona. A esta primeira etapa Swanwick dá o nome de materiais sonoros, dado que ela contempla a primeira abordagem junto da matéria que produz o som.

Posteriormente, numa segunda fase, já temos algum controlo sobre o instrumento musical em causa e podemos já servir-nos deste de forma expressiva, com intencionalidade, por oposição aos sons casuais e fortuitos que primeiro produzimos. Esta segunda fase é a da expressão. O terceiro nível consiste na forma, isto é, na criação de uma estrutura mais sólida que dá origem a uma ideia musical mais ampla e consistente. Se pensarmos neste esquema aplicado às artes plásticas, teremos na expressão uma exploração intencional das cores, dos efeitos de luz ou do brilho, por hipótese, e na forma, como o próprio nome indica a composição de uma forma com recurso a esses meios.

Por último, o valor refere-se à importância artística de determinada obra de arte. Naturalmente, o valor está intimamente ligado à força criativa, à originalidade e à época em que nasce a obra de arte. Segundo Swanwick (1988), os três primeiros estádios podem ser ensinados.



11. Perspetivas Pedagógicas em Música

Sebastião da Gama (1980) afirmava que "ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor".

Falar de perspetivas pedagógicas pressupõe que falemos de um tema ainda mais lato, a Educação. Etimologicamente este termo, proveniente do francês, *éducation*, refere-se ao ato de criar, instruir ou formar (Machado, 1977).

E porque a Educação é o centro de onde partem todas as outras reflexões presentes neste trabalho, selecionei três breves excertos de diferentes momentos da História de Portugal mais recente, que penso serem bastante elucidativos no que toca à relevância que a Educação assume em qualquer sociedade, designadamente na sociedade portuguesa.

"Tendo-se demonstrado de há muito que a riqueza de um país está na razão direta da instrução dos seus habitantes, o aparecimento de mais um pugnador e de um defensor da escola, não é de mais na época atual, em que o nosso país apesar de já não ter os 80% de analfabetos, ainda assim é um dos mais atrasados da Europa.

Aparece intitulado O Futuro por ser no futuro que nós esperamos, pela escola, pela instrução e pela educação do povo, o ressurgimento de Portugal, da nossa querida pátria. Este semanário será neutro, como neutra é a escola, em matéria religiosa e política, respeitando todas as opiniões e crenças sinceras. [...] Será um estrénuo defensor do professorado, defendendo todas as suas regalias adquiridas pelo esforço de tantos dos ossos colegas, e esforçar-se-á por lhes adquirir outras a que tem direito.

Propõe-se também tratar de assuntos de interesse local, principalmente daqueles que disserem respeito ao bem-estar e ao progresso desta cidade".

Jornal Regional da Covilhã "O Futuro", nº 1, 9 Novembro de 1913

"Um dos melhores índices do grau de civilização de um povo reside no seu interesse pelos problemas da educação. Povo que não se poupa a esforços e sacrifícios para educar harmoniosa e eficazmente os seus filhos, que dedica o melhor dos seus cuidados e atenção às instituições educativas, que despende com elas verbas importantes, - as mais elevadas do seu orçamento governamental - tal povo estará certamente na vanguarda do progresso e da civilização".

Cadernos de Psicologia e Pedagogia n.º 1-2,

Janeiro a Junho de 1958

“A noção de aprendizagem ao longo de toda a vida permite-nos compreender a educação em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo como ferramenta de progresso individual e social, e como um objetivo em si. [...] Para dar bons resultados, a educação deve evidentemente responder a necessidades específicas, ensinar habilidades e preparar os indivíduos para desempenharem um papel na economia. [...] A educação repousa sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto. Educação: dentro dela se esconde um tesouro”.

Prefácio de Jacques Delors em

“A educação para o século XXI – questões e perspectivas”

Educar é, numa primeira instância, revelar ao aluno o espanto inerente à aprendizagem, partilhar a magia desse deslumbramento e convidá-lo a deixar-se encantar também. É dar mais estímulo às perguntas do que às respostas; é não ter medo de se expor ao risco de ter que reconstruir, dia após dia, as suas certezas. É acreditar somente em certezas provisórias, vivas e férteis. É encarar como fonte de prazer, e não de medo, o desafio de ser levado a mudar, repensar, reconstruir – crescer, enfim.

Dentro desta mesma ótica, considero, em conformidade com Bruner (1960), que a aprendizagem é um processo ativo no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos a partir do conhecimento que eles já adquiriram através de diferentes situações e experiências. O aluno então seleciona e transforma as informações, constrói hipóteses e toma decisões baseadas numa estrutura cognitiva (esquemas ou modelos mentais que organizam e dão sentido às experiências e permitem que o indivíduo vá além da informação recebida).

Neste contexto, o papel do professor é o de mediador, organizador e facilitador. O seu objetivo é ajudar o aluno a "dominar as ferramentas essenciais da própria aprendizagem". A tarefa fundamental do professor não deve ser a transmissão de conteúdos por amor a esse conteúdo, mas, sim, apenas na medida em que esse conteúdo contribui para o "aprender a aprender". Este tipo de educação vai produzir um aluno intelectualmente mais independente, contestador, gradativamente capaz de buscar os conteúdos que julga relevantes para os seus objetivos de aprendizagem e organizá-los, dando-lhes significado.

Acredito que o professor tem por tarefa encorajar os alunos a descobrirem princípios por si próprios, a partir de um diálogo ativo. A tarefa do professor é traduzir as informações para um formato adequado ao estado atual de compreensão do aluno. O curriculum deve, portanto, estar organizado em "espiral", de tal modo que o aluno esteja continuamente a reconstruir o conhecimento, enriquecendo o que já aprendeu ou descobrindo novos ângulos de uma questão.

O professor deveria sempre poder recriar o seu conhecimento e permitir que o aluno faça o mesmo (a "quebra" do conhecimento leva à reconstrução). Nesta perspetiva a aula terá por objetivo despertar interesse e alimentar a reflexão. O resultado esperado desta educação é um aluno motivado, que vai procurar a informação disponível, apropriar-se dela, digeri-la e metabolizá-la. Ele estará disposto a ir buscar o que já foi feito (pesquisa) e inventar o que ainda não existe (criatividade).

Entendo que as dimensões da criatividade, pesquisa, invenção ou construção são essenciais quando se fala em educação, e mais ainda em educação artística.

E no que respeita à educação artística, domínio que abracei profissionalmente, julgo pertinente evocar as palavras de António Damásio proferidas na Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO, que decorreu em Lisboa, de 6 a 9 de março de 2006. Neste contexto referiu o neurocientista que “a ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo. A educação artística fornece meios para a compreensão e preservação de culturas minoritárias, que estão em risco perante a globalização.

Coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativa e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora”.

Damásio afirmou ainda que “atualmente os sistemas de ensino desenvolvem apenas uma parte do cérebro dos indivíduos e que não consideram convenientemente as emoções, os sentimentos e os sentidos como parte fundamental da formação integral dos indivíduos. A inclusão da educação artística nos currículos, com a mesma importância das outras disciplinas de desenvolvimento cognitivo, acompanhando os indivíduos desde que nascem, é a melhor forma de assegurarmos uma formação completa desses mesmos indivíduos. Se a educação artística não fizer parte das prioridades dos sistemas de ensino atuais corremos o grave risco de termos, no futuro, sociedades muito doentes”.

Após esta breve reflexão sobre a minha perspetiva educativa, o papel do professor e do aluno – agentes privilegiados no mundo que lhe dá vida, e um dos ramos que compõe a árvore da educação, a educação artística, - procurarei neste momento tecer algumas considerações respeitantes aos métodos de ensino.

Ao longo das diferentes épocas, vários pedagogos, educadores ou teóricos da educação se têm dedicado à construção de diversos modelos pedagógicos, baseados em diferentes ideologias, metodologias e objetivos.

Esta amálgama de propostas, amplamente estudada, sobretudo no contexto das ciências da educação, comporta um conjunto de abordagens, umas vezes possível, outras utópica, de repensar a forma como se educa, porque se educa e quem se educa.

Neste contexto, refiro o modelo experimental de Montessori, o modelo comportamentalista de Skinner, o modelo cognitivista de Piaget, o modelo culturalista de Bruner, o modelo crítico de Paulo Freire, o modelo cultural cosmopolita, o modelo comunidade justa de Kohlberg ou o modelo de clarificação de valores de Simon, Harmin e Raths, entre outros.

Não obstante o conhecimento destas propostas pedagógicas, julgo que num trabalho desta natureza fará sentido observar os métodos de ensino no contexto da sala de aula, bem como analisar as consequências que advêm das suas escolhas, em detrimento de uma discussão que recaia sobre os modelos pedagógicos mencionados.

Na literatura em educação geral, são identificadas duas principais perspectivas pedagógicas: tradicional e ativa. Estas duas correntes são também designadas por tradicionalista e progressista, respetivamente. A perspectiva tradicional assenta essencialmente na transmissão de conhecimentos aos alunos, que são vistos, essencialmente, como recetáculos de saber; a perspectiva ativa acredita nas capacidades de exploração e criação das crianças, sendo estas vistas como construtoras do seu próprio conhecimento. Uma perspectiva eclética procura conciliar estas duas perspectivas, reconhecendo a importância da transmissão do saber de geração em geração, mas favorecendo também o espaço de autonomia das crianças na criação e construção de aprendizagem.

As principais características destas duas vertentes pedagógicas podem ser sintetizadas no seguinte quadro (Pais e Monteiro, 1996):

	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Ativa
Papel do aluno	Passivo, aluno padrão recetor do conhecimento	Ativo, diferenciado, construtor da sua aprendizagem
Papel do professor	Essencialmente transmissor	Essencialmente facilitador e organizador de atividades
Comunicação	Biunívoca e convergente no professor	Cruzada e definida por todos os protagonistas
Relação com o saber	Acabado, pré-definido, programado, fragmentado, livresco, desligado da vida, uniforme e disciplinar	Construído, inacabado, integrado, ligado à vida e a experiências quotidianas, diversificado e interdisciplinar
Práticas	Ensino coletivo para um aluno médio, tarefas idênticas, sincronizadas, isoladas, a mesma solução, relativa facilidade das tarefas, predomínio da expressão escrita	Ensino individualizado, trabalho cooperativo, ritmos diferentes, soluções diversificadas, tarefas complexas, valorização de diversas expressões
Disciplina	Imposta, consentida e coerciva	Negociada, partilhada e autoconsentida

Relações	Hierarquizadas	Cooperação, entreajuda e partilha
Avaliação	Essencialmente sumativa e feita pelo professor	Essencialmente formativa, interativa e partilhada (auto, hétero e coavaliação)

Em música, estas perspetivas têm sido visíveis da seguinte maneira:

Tradicional – formação musical centrada no instrumento (e.g. conservatórios) e apoiada pela teoria da música e história da música. Os estilos musicais são da tradição clássica ocidental, nomeadamente o barroco, o clássico e o romântico.

Ativa – formação musical centrada na criação/composição em sala de aula (e.g. Murray Schafer), em ambientes musicais essencialmente contemporâneos.

Eclética – formação musical em torno das três atividades de envolvimento direto com a música (Composição, Audição e Interpretação/Performance), apoiadas pelo desenvolvimento de competências e de estudos literários e com recurso a uma grande variedade de estilos e culturas musicais. Um dos principais proponentes desta perspetiva é Keith Swanwick. Este autor desenvolveu também uma teoria de desenvolvimento musical, com uma aluna sua, June Tillman. Definiu, em primeiro lugar, os elementos da música: Materiais, Expressão, Forma e Valor. Seguidamente, desenvolveu a tese de que o ser humano se desenvolve musicalmente através destes elementos de forma cumulativa. Por outras palavras, as crianças começam por tomar atenção às características sonoras e só mais tarde ao carácter expressivo que eles assumem e só ainda mais tarde às relações estruturais, atribuindo por fim um simbolismo e valor próprios.

O modelo é apresentado numa espiral, inspirado nas ideias de Jerome Bruner. A ideia é que o crescimento é uma transformação e não uma mera aquisição de coisas novas. Por outro lado, o conhecimento desenvolve-se com processos de revisitação aos níveis mais baixos para de novo subir na espiral, rumo a novas transformações. Na espiral, são conciliadas as duas perspetivas (tradicionalista e progressista) através de um lado direito mais dedicado às adaptações ao social e um lado esquerdo mais dedicado às explorações individuais. Cada nível é, portanto, dividido em duas tendências (direita e esquerda) no equilíbrio entre o social e o individual.

Estes níveis de crescimento musical, são aplicáveis quer às composições, quer à forma de ouvir, quer às interpretações.

Tal como Swanwick, creio que é possível fazer a síntese da didática tradicional com a didática ativa, o que se traduz na didática eclética. É nesta linha de pensamento que me situo. Além do mais, considero que a metodologia tradicional tem alguns aspetos positivos e que a viabilidade prática e real da metodologia ativa nem sempre é possível. Neste sentido, parafraseando Carlos Fontes, “qualquer que seja a opção escolhida, ela

deverá partir das características dos formandos, das especificidades do saber, das circunstâncias, condições e recursos inerentes e do estilo pessoal do professor”.

A ciência diz-nos que a diversidade de experiências permite a ativação de diferentes partes do cérebro e de diferentes sentidos, como tal, e apenas a título de exemplo, se numa aula eu fizer a contextualização do violino, referir a sua evolução e os seus recursos expressivos, sendo esta uma abordagem maioritariamente expositiva, serão ativadas determinadas estruturas cerebrais. Mas se na aula seguinte, eu trazer um violino, tocar para os alunos, exemplificar os recursos expressivos deste instrumento e possibilitar que todos os alunos experimentem o violino, o sintam, lhe toquem e inclusive o cheirem, isso proporcionará um complemento rico, abrangente e total da aula passada, sendo esta uma atividade que estimulará outras estruturas cerebrais, também estas complementares às primeiras. Este processo resulta numa consolidação dos conteúdos trabalhados e num processo interativo, motivador e dinâmico de ensino.

Vários teóricos repensaram a educação enfatizando o papel do aluno numa dimensão mais ativa, dinâmica e interventiva, sobretudo nos séculos XIX e XX, designadamente Pestalozzi, bastante influenciado pelas convicções de Rousseau, para quem “a educação teria de preparar os homens para assumir certas funções na sociedade”. Na perspetiva deste teórico, a educação devia apresentar-se como um desenvolvimento natural, espontâneo e harmónico das disposições humanas mais originais, nas suas várias dimensões: a vida intelectual, moral, artística e técnica.

No final do século XIX, foram finalmente consagradas as bases filosóficas da pedagogia contemporânea. William James concebeu a educação como “um processo vivo que permite ao homem reagir adequadamente face às mais diferentes circunstâncias” e John Dewey defendeu a educação assente na ação. Para Dewey, o aluno só aprende bem quando o faz por observação, reflexão e experimentação (autoformação); o ensino deve ser adaptado à natureza própria de cada aluno (ensino diferenciado); deve desenvolver, não apenas a sua formação intelectual, mas também as suas aptidões manuais, assim como a sua energia criadora (educação integral); a matéria de ensino deve ser organizada de uma forma que produza um efeito global na formação do aluno (ensino global) e o ensino deve contribuir para a socialização do aluno, por meio de trabalhos em grupo, respeitando e fortalecendo sempre a individualidade dos alunos. De acordo com este teórico a educação é vida e educar é preparar para a vida (ensino socializado).

Ao longo do século XX a pedagogia ativa emergiu no centro do debate sobre educação. Esta perspetiva conheceu inúmeros avanços teóricos e práticos e influenciou todos os outros métodos de ensino.

Resumidamente podemos determinar que a conceção eclética de uma perspetiva pedagógica ativa ao nível da música assenta nos seguintes princípios:

- O compromisso entre transmissão e exploração, adaptação à música dos outros e criação de música própria;

- O equilíbrio entre as atividades de composição, audição e composição e, preferencialmente, articuladas entre si (não devem ser totalmente desgarradas umas das outras).

- Os passos do desenvolvimento musical, quer em termos verticais, quer em termos de direita/esquerda. Através da espiral, a avaliação das crianças torna-se mais objetiva e formativa, bem como a avaliação/crítica que fazemos dos próprios objetos musicais.

Assim, a estratégia pedagógica que conduz à integração dos vários conteúdos programáticos deve, tendencialmente, enquadrar-se nessa espiral (de acordo com o nível de desenvolvimento), não só para garantirmos a construção de referências, “baluartes” de evolução, mas também para estimular a progressão (começar a passar para outros níveis).

Com a espiral, toda a atividade musical (composição, audição, interpretação) se pode medir, desenvolver e tornar alvo de discussão e de crítica.

A forma como está organizado o currículo do curso de música, ao nível do ensino artístico especializado, sendo dividido em curso básico e curso secundário, compreende a presença dos três elementos basilares defendidos por Swanwick. A composição está presente, de forma mais direta, através da disciplina de Análise e Técnicas de Composição; a interpretação, por inerência da própria natureza das disciplinas, no contexto do Instrumento e Classe de Conjunto e a audição é porventura o item verdadeiramente omnipresente que atravessa transversalmente qualquer área disciplinar do referido plano de estudos.

Porém, tenho tido a preocupação de integrar, mesmo que em diferentes patamares de ação, estes três elementos, quer na formação musical, quer na classe de conjunto. Isto é, no âmbito de ambas as disciplinas a audição surge como um fio condutor e se alguma atividade não implica diretamente a audição, tenderá certamente para ela de forma indireta.

A este respeito, Kramer (2009), recorda que a “música (...) progrediu com uma única finalidade: ser ouvida”. Isto é, antes de mais, e para lá da perspetiva de um simples chavão, sempre poderemos afirmar que a música foi, antes de qualquer outra finalidade, escrita para ser ouvida. Arrisco dizer que outro efeito, intuito ou fim não pode substituir ou contrariar esta prioridade.

Para além de tudo o mais, está amplamente estudado o facto de a audição de música provoca um aumento dos níveis de dopamina no cérebro (um neurotransmissor que impulsiona o bom humor e a sensação de prazer), sendo também conhecida como o neurotransmissor do prazer.

A interpretação é também um elemento indissociável da classe de conjunto, seja ela vocal, instrumental ou vocal-instrumental. Recupero a expressão de Swanwick (1979) a propósito da interpretação, enquanto estado peculiar da arte musical que nos dá a possibilidade de sentirmos, num certo sentido, a música presente. É muito curiosa esta

visão, na medida em que, ao contrário de outras formas de expressão artística em que a obra já está presente, como seja um quadro, livro ou escultura, na música é por via da interpretação que a arte dos sons convoca a presença de determinada obra, sendo precisamente o intérprete, conforme já sublinhado, a ponte entre o compositor e o ouvinte.

Relativamente ao enquadramento da interpretação no contexto da formação musical, o seu desenvolvimento manifesta-se de maneira mais visível na execução de leituras melódicas acompanhadas ou peças selecionadas para os alunos cantarem, geralmente com o acompanhamento do piano. Naturalmente, é este sempre um exercício adaptado ao nível dos alunos.

Apresento agora um exemplo relativo à componente interpretativa cujo âmbito, exigência e nível se encontram indicados para os dois graus do 2º ciclo do curso básico de música.

SZERELMI BÁNAT
TRAUER DER LIEBE
I. G. Jacobi

Závodszy Zoltán fordítása

F. Schubert

2.) Mérsékeltén - Mässig

34

p

1. Ott, hol sü - rű lom - bok ár - nyán, Ár - va
2. Hü - vös fák közt ért az éj - jel, A - zok
3. Min - den föl - di vágy nyom nél - kül, szer - te
1. Wo die Taub in stil - len Bu - chen ih - ren
2. O, da gab die fin - stre Lau - be lei - sen
3. A - ber ach! wo blieb auf Er - den, hol - de

ger - le tár - sat lel, Csa - lo - gány, hol hív - ja
vi - gaszt zsong - tak ott, Hin - ni, bíz - ni min - dig
száll, mint könny - nyű szél, I - gaz ér - zés, lát - tam
Tau - ber sich er - wählt, wo sich Nach - ti - gal - len
Trost in A - bend - schein; o, du kam ein sü - sser
Lie - be, dei - ne Spur? Lie - ben, um ge - liebt zu

pár - já, Fo - goly nász - ra bú - jik el, Hol az
mért kell, Rá a haj - nal ok - ta - tott, Szel - lő
vé - gül, Csak az an - gyal - szív - ben él, Gyö - nyört
su - chen, und die Re - be sich ver - mühlt, wo die
Glau - be mit dem Mor - gen - glanz im Hain; da ver -
wer - den, ist das Loos der En - gel nur, Statt der



ér a cser - melyt vár - ja, S egy-gyé vál - va foly - nak
 zúg - ta é - des lá - gyan, Hal-kan sűg - va mond - ta
 vár - va, kln - ra lel - tem, Rosszat szí - vem jó - nak
 Bű - che sich ver - ei - nen, ging ich oft mit leich - tem
 nahm ich's in den Win - den, ihr Ge - flü - ster lehr - te
 Won - ne fand ich Schmer - zen, hing an dem, was mich ver -



így, Könnyes szem - mel hány - szor jár - tam, Hát-ha
 el: Sze - re - lem, ha for - ró vá - gyad, Ke-resd
 vélt, Mely-re min - dig vá - gyott lel - kem, Ta-lán
 Scherz, ging ich oft mit ban - gem Wei - nen, suchte
 mich: dass ich su - chen sollt, und fin - den, fin-den,
 liess; Frieden giebt dem treu - en Her - zen nur ein



rám is vár egy szív.
 őt, hogy rá - ja lelj.
 bé - két ad az ég.
 mir ein lie - bend Herz.
 hol - de Lie - be! dich.
 künf - tig Pa - ra - dies.

E um outro exemplo, apropriado para o 3º ciclo do curso básico de música.

Die betrogene Welt
Christian Felix Weiße (1726–1804)

Original G dur Wien 7. Mai 1785
KV 474

Moderato

22.

1. Der rei - che Tor, mit Gold ge-schmü-cket, zieht Se - li - me-nensAu-gen
2. Be - a - te, die vor we-nig Ta-gen der Buh - le - rin-nenKro-ne
3. Wenn ich mein Ka - ro - lin-chen küs - se, schwör ich ihr zärt-lich ew-ge

an; - der wack - re Mann wird fort - ge - schi-cket, den Stut - zer wählt sie sich zum
war, fängt an, sich vi - o - lett zu tra-gen, und klei - det Kan-zel und Al -
Treu; sie stellt sich, als ob sie nicht wis-se, daß au - ßer mir ein Jüng-ling

Edition Peters 11797

Mann. Es wird ein prächtig Fest voll -
tar. Dem äü - - - ßer - li - chen Schein ge -
sei. Als einst mich Chlo - e weg - ge -

zo-gen, bald hinkt die Reu-e hin-ter-drein, bald hinkt die Reu-e hin-ter-
wo-gen, hält man - cher sie für en-gel-rein, hält man-cher sie für en-gel-
zo-gen, nahm mei - ne Stel-le Da-mis ein, nahm mei - ne Stel-le Da-mis

drein. Die Welt will ja be - tro - gen sein, drum wer - de sie be - tro -
rein. Soll al - le Welt be - tro - gen sein, so werdauchich be - tro -
ein.

gen, drum, drum wer - de sie be - tro - gen.
gen, so, so werdauchich be - tro - gen.

E, por último, um exemplo adequado ao curso secundário de música.

VOYAGE

Georges BIZET
Poésie de Ph. Gille

Allegretto un poco vivo

The musical score for 'Voyage' by Georges Bizet is presented in a standard musical notation format. It features a vocal line (soprano) and a piano accompaniment (piano). The tempo is marked 'Allegretto un poco vivo'. The key signature is B-flat major (two flats). The time signature is 3/4. The score is divided into four systems, each containing a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are in French and are written below the vocal line. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings (p, f). The lyrics are: 'Tous deux vers la ri - ve loin - tai - ne Tra - ver - sant les monts et la plai - - - ne, Dé - lais - sant le monde et sa chaî - ne Al - lons où fleu - rit le prin -'.

Tous deux vers la ri - ve loin - tai - ne Tra - ver - sant les monts et la

plai - - - ne, Dé - lais - sant le

monde et sa chaî - ne Al - lons où fleu - rit le prin -

10 temps ! 11 Là, ri - ant des sou -

12 cis mo - ro - ses Dé - dai - gneux des gens et dé -

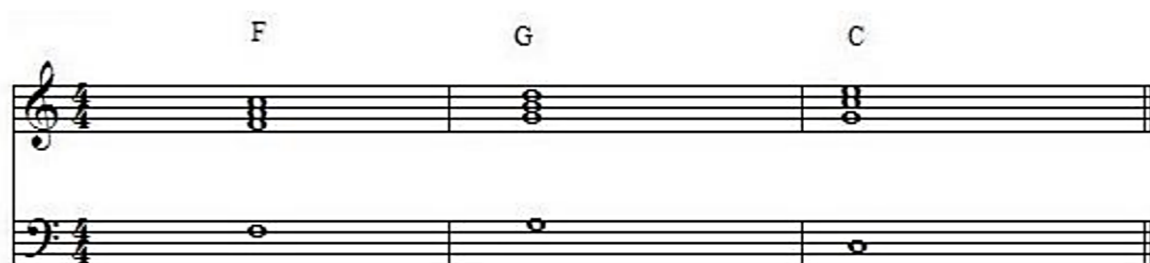
14 dai - gneux des cho - ses, 15 *p* Nous i - rons au

16 pa - ys des ro - ses, 17 rit. Au pa - ys où l'on a vingt 18 ans !

mf e crescendo

A composição, sendo uma atividade manifestamente criativa, é sobretudo um ato solitário, como parecem ser quase todas as ações de criação, escrever, compor, desenhar, pintar ou mesmo pensar. Todavia, referindo Swanwick (1988) que a improvisação é uma forma de composição, creio que este pode ser um caminho interessante para aproximar os alunos ao eixo da composição. Neste contexto passo a enumerar alguns exercícios que asseguram a presença da improvisação, podendo indistintamente integrar a área disciplinar de formação musical ou classe de conjunto.

Uma primeira abordagem passa por estimular os alunos a cantarem livremente uma linha melódica que “compõem” em tempo real, a partir de uma sequência harmônica simples, tocada ao piano, lentamente, como é a seguidamente citada, onde se representa aquilo a que Schoenberg chamava “funções estruturais da harmonia”.



É possível que inicialmente o professor tenha que realizar alguns exemplos práticos, para que os alunos tenham uma referência.

Neste primeiro exercício os alunos começam por cantar a nota fundamental em cada compasso, com a respetiva harmonia, realizada por um instrumento harmónico, geralmente piano ou guitarra. Depois cantam as restantes notas do acorde, em interpretações subsequentes.

Num segundo momento, os alunos são incentivados a cantar uma nota de passagem entre cada acorde. Outra hipótese é sugerir a utilização de notas com diferentes valores rítmicos, de forma progressiva, com vista à construção de uma melodia mais completa.

Isto é, numa terceira fase é-lhes solicitado que improvisem uma pequena linha melódica que subdivida a semibreve, podendo ser executada uma sequência com mínimas, semínimas ou colcheias, por hipótese.

Num último estágio os alunos têm liberdade para combinar diferentes figurações rítmicas no contexto da improvisação da linha melódica.

Refiro ainda que este exercício pode ser personalizado, em função do objetivo específico que tenhamos. Pode ser realizado com recurso ao nome das notas, o que tem a vantagem de garantir que os alunos reconhecem a progressão da melodia no seu exato lugar. Ou pode ser praticado sem o recurso ao nome das notas, utilizando sílabas selecionadas, como “lá”, “ti”, “pá” ou “dé”, entre outros.

Por último, pode ser incluída a condicionante de determinados elementos concretos para balizar a improvisação dos alunos, por exemplo o recurso a graus conjuntos, um intervalo dominante (3ª M ou m, 4ª P ou 5ª P, por hipótese), utilização exclusiva das notas do acorde patente em cada compasso ou configuração de padrões preponderantes (dó, ré, mi; ré, mi, fá; mi, fá, sol... ou o inverso, sol, fá, mi; fá, mi, ré; mi, ré, do. Ou com intervalos, sol, mi; fá, ré; mi, dó... ou o inverso, dó, mi; ré, fá; mi, sol...). Existe um número imenso de variáveis que podemos incluir com o propósito de enriquecer a qualidade do exercício e apelar à criatividade dos alunos. A criatividade é um ponto indissociável da vida, da arte e da infância, razão pela qual qualquer iniciativa que considere o seu desenvolvimento será sempre pertinente.

Eis uma outra base de trabalho congénere.

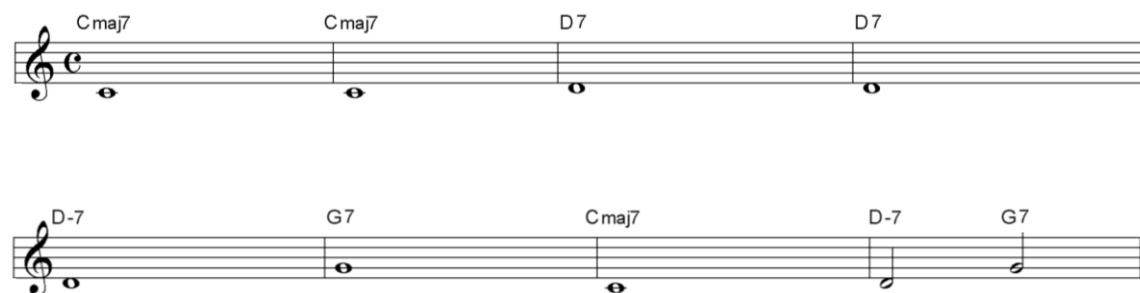


No mundo dos músicos da chamada música erudita nem sempre há a flexibilidade para, por exemplo, "tocar de ouvido", harmonizar, transpor, "tocar a la Mozart, ou Chopin, ou outro", para acompanhar uma melodia conhecida que alguém vai cantando, para improvisar ou para se integrar com facilidade em músicas com uma fluência rítmica diferente da estritamente convencional.

São imensos os casos de excelentes intérpretes – e não só – que, não obstante o elevado nível artístico do seu desempenho musical, têm grandes limitações nas situações apontadas.

Kodály, citado por Guest (2006), referia que “toda a criança saudável improvisaria se lhe fosse permitido”. O mesmo autor recorda a célebre citação de Nadia Boulanger, ao afirmar que “para estudar música, temos que aprender as regras. Para criar música, temos que as esquecer”.

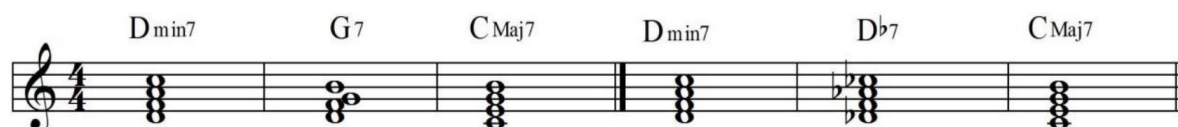
Na perspetiva de aperfeiçoamento dos mecanismos de improvisação, podemos posteriormente desenvolver um trabalho de evolução gradual que agregue o enriquecimento da sequência harmónica dada e promova a utilização de outros acordes que não apenas tríades, tal como a sequência acima exibida ou o exemplo que se segue.



O próximo exemplo recupera a interpretação inicial do arpejo, a fim de que os alunos integrem, em termos de memória auditiva, e/ou de “base de dados” este recurso como material para construírem as suas próprias improvisações. Sendo um elemento importante da música improvisada o recurso a células, motivos ou padrões próprios, esta abordagem é útil na consolidação desse procedimento.



Consolidada esta prática, poderão passar a desenvolver o mesmo mecanismo em seqüências harmônicas mais complexas, como as que se denotam nesta referência.



Ou inclusive recorrendo a uma prática bastante útil que consiste em encorajar os alunos a cantarem as notas dispostas na clave de sol do seguinte exemplo, no contexto da harmonia correspondente, o que configura um desafio exigente para alunos menos avançados, e numa segunda fase a cantarem outras notas que não estas.

The image displays two systems of musical notation for improvisation exercises in 4/4 time. Each system consists of two staves (treble and bass clef) with a key signature of one flat (Bb).

System 1:

- Chords: G^{min}7, C7, F^{Maj}7, B^bMaj7
- Intervals: 9th, b13, 9th, 5th

System 2:

- Chords: E^m7(b5), A7, D^m(maj7), D7
- Intervals: 3rd, b13, 9th, b9

No próximo exemplo apresentado o propósito fundamental é similar ao enunciado na atividade anterior, sendo agora, porém, solicitada a intervenção de dois alunos ou dois grupos de alunos, que cantem respetivamente as notas presentes na clave de sol.

A posteriori são incentivados a improvisar em conjunto sob a mesma harmonia, sobrepondo duas linhas de improvisação que surgem instantaneamente e procurando associar a dimensão melódica à harmónica.

Realizado este exercício, tempo suficiente para que os alunos testem diferentes opções ao nível da improvisação, peço-lhes que escrevam, transcrevendo para notação musical, a solução que lhes pareceu resultar melhor.

Assim, associam-se diferentes conteúdos e processos, a fim de que não se separem sistematicamente os universos da música improvisada e da música escrita. Por norma, estes elementos surgem balizados de forma independente.

Em todo o caso, é importante que os alunos desenvolvam mecanismos de trabalho e autonomia nas duas dimensões referidas, podendo posteriormente recorrer às que pretendam ou lhes seja útil no contexto da sua carreira musical, de tarefas específicas que tenham de concretizar ou de opções artísticas e/ou estéticas próprias.

Paralelamente torna-se pertinente, também, desmistificar a ideia de que estes elementos são sempre diametralmente opostos, incompatíveis e naturalmente independentes.

Chord progression in 4/4 time, key of Bb major (three flats):

Measures 1-5:

- Measure 1: Bb7 (Tonic)
- Measure 2: Eb7 (IV7)
- Measure 3: Bb7 (Tonic)
- Measure 4: Fmin7 (V7)
- Measure 5: Bb7 (Tonic)

Measures 6-10:

- Measure 6: Eb7 (IV7)
- Measure 7: Eb7 (IV7)
- Measure 8: Bb7 (Tonic)
- Measure 9: Eb7 (IV7)
- Measure 10: Dmin7 (II7)
- Measure 11: G7 (V7)

Measures 12-16:

- Measure 12: Cmin7 (III7)
- Measure 13: F7 (IV7)
- Measure 14: Bb7 (Tonic)
- Measure 15: G7 (V7)
- Measure 16: Cmin7 (III7)
- Measure 17: F7 (IV7)

Measure numbers 5 and 9 are indicated at the start of the second and third systems respectively.

12. A democracia cultural e ensino da música na era da globalização

Desde sempre as migrações humanas fizeram parte da história. Como refere Dahrendorf (2004), o que é novo hoje é a escala das migrações, atravessando frequentemente enormes divisões culturais, e muitas vezes sem um objetivo definido. Esta forma moderna de migração levanta enormes problemas para os países que recebem os emigrantes. Atualmente, na Europa, este talvez seja o problema social mais grave, porque ninguém tem uma ideia clara sobre a forma de resolver o choque de culturas que daí resulta.

Nos últimos anos temos assistido à adoção de medidas e de políticas económicas, intensificação das relações sociais, facilitação de movimentação de pessoas, concretamente no espaço comunitário europeu, contribuindo assim para o processo de globalização. Tal fenómeno tem conduzido a realidades bastante complexas ao nível da composição do tecido social e sobretudo na adoção de mecanismos de integração. É um facto que as pessoas ou grupos têm as suas próprias identidades e resistem à assimilação. Surge assim o conceito de multiculturalidade, resultante da coexistência de várias culturas, que redefine a sociedade pela diversidade e heterogeneidade. Ainda segundo Dahrendorf (*ibidem*), a única alternativa viável para gerir o multiculturalismo é a coexistência de uma esfera pública comum partilhada por todos de um considerável grau de separação cultural na esfera privada.

É neste contexto que surge o pluralismo, como um ideal contemporâneo apoiado na tolerância, coexistência pacífica de diferentes grupos sociais que necessariamente irão alterar o tecido cultural. Numa sociedade pluricultural o elemento de unidade terá que ser a garantia da liberdade dos seus cidadãos. Sendo a multiculturalidade um facto social, a única atitude capaz de responder às questões levantadas por esta, é a interculturalidade ao nível da política e da pedagogia. Neste sentido torna-se pertinente refletir sobre o papel do professor que, no seu contacto interpessoal na sala de aula, não pode alhear-se da constatação da diferença. Só implementando práticas interculturais será um verdadeiro mediador do processo de ensino e de aprendizagem, sabendo assim sobrevalorizar a diversidade e a riqueza cultural.

A conceção universalista da cultura terá necessariamente de dar lugar a uma conceção relativista, segundo a qual nenhuma cultura poderá ser universal. Assim sendo, o professor deverá ter em consideração os valores e as normas culturais que agem e interagem na sociedade em que está inserido. Tendo em conta esta conceção dinâmica de cultura, qual será então o papel da música, mais concretamente do ensino da música na sociedade atual?

Todas as sociedades são capazes de representar e reproduzir as suas próprias músicas, mesmo que estas não estejam escritas e mesmo que não se trate de sociedades culturalmente desenvolvidas.

Blacking (1973) questiona porque é que as capacidades musicais se hão-de restringir a umas quantas sociedades supostamente mais avançadas, do ponto de vista cultural se, por exemplo, todos os membros de uma qualquer sociedade africana conseguem representar e ouvir de forma inteligente a sua própria música, mesmo que não esteja escrita. Será que o desenvolvimento cultural representa um avanço para a sensibilidade humana e a sua capacidade técnica musical? De acordo com o mesmo autor, o estudo sistemático das culturas musicais do mundo, a etnomusicologia, tem o poder de criar uma revolução no mundo da música se se desenvolver como um método e não apenas como uma área de estudo. Pode ser pioneira na forma de encontrar novas formas de análise da música e da história da música. A capacidade musical não deverá ser desligada do contexto social e da experiência cultural do homem sem negar a existência de génios musicais. Considera ainda o autor que no homem vulgar também podem ser encontradas qualidades musicais. Elas podem existir de forma latente em todos os homens. É provável que inibições sociais e culturais impeçam, por vezes, o florescimento de mais génios musicais.

Marti (2000) refere que a música, e especialmente a popular, é para os jovens uma janela aberta perante o mundo, e um dos objetivos das estruturas de poder é colocar uma cortina mais ou menos opaca, de acordo com os seus interesses, nesta janela. Sistemas políticos e religiosos, por exemplo, não se coíbem de exercer poderosos intentos de controlo seletivo para a música do seu povo e dos seus adeptos. Para Brusatti (citado por Marti, 2000) a música é uma das coisas que drogam o cérebro dos jovens.

Existe tanta música no mundo que será razoável pensar que tal como a língua ou até a religião, a música pode ser uma especificidade do ser humano. As capacidades musicais podem ser herdadas e assim estarem presentes em quase todos os seres humanos. Algumas sociedades e culturas é que podem ser impeditivas do desenvolvimento dessas capacidades, enquanto outras as favorecem e desenvolvem. Na verdade, não se sabe quando nem como se adquire uma competência musical. A música está presente ao longo de cada dia e nos sítios mais variados; porém, a sociedade considera que só um número limitado de pessoas é musical, apesar de todos possuírem uma capacidade musical básica, sem a qual nenhuma tradição musical pode existir, que é a capacidade de ouvir e distinguir diferentes padrões musicais.

É apelando a essa capacidade que os produtores de filmes ou de séries televisivas introduzem as músicas entre os diálogos de ação, convencidos de que as audiências, por mais variadas, irão ouvi-las, compreendê-las e corresponder aos seus apelos emocionais. A música é uma forma de comunicação evidente em qualquer contexto cultural. Todas as pessoas são musicais, embora umas mais do que outras. Porém, o dogma capitalista conduz à conclusão de que só alguns escolhidos são musicais. É que

em muitas sociedades industrializadas só o que tem lucros ou produtividade imediata é que é valorizado. Assim, as capacidades latentes e naturais raramente são reconhecidas, a menos que pertençam a determinada classe social; sem processos de percepção biológicos ou sem o apoio cultural, pelo menos em alguns seres, não haveria música nem comunicação musical.

A música é o produto de comportamentos de grupos, é um som organizado humanamente. Sendo a música uma tradição cultural, pode ser partilhada e transmitida, desde que percecionada com uma certa ordem ou organização. É essa percepção ordenada dos sons que está presente mentalmente, seja inata ou adquirida, antes de emergir a própria música.

O facto de ser pessoal e diferente de pessoa para pessoa permite fazer mais do que uma análise de uma peça musical. O comportamento musical é estruturado e relaciona-se com processos biológicos, psicológicos, culturais e musicais.

Nenhum estilo musical é independente. Ele reflete as características de uma sociedade, de uma cultura e dos corpos das pessoas que ouvem, criam ou representam determinada música.

Aludindo à relação que se estabelece entre a música e a sociedade, Marti (2000) refere que a música, enquanto meio de comunicação, contribui também para a construção social da realidade. Através da nossa prática musical contribuimos para a manutenção das estruturas sexistas da sociedade, contribuimos para a existência da etnicidade e contribuimos também para a diferenciação de classes. A música não é sempre, pois, algo inócuo e, evidentemente, nem toda a recusa a uma música implica apenas consequências intrinsecamente musicais. A importância social da música é um facto bem evidente.

Esta ideia pretende justificar o que aconteceu no centro de Argel a um livreiro francês de origem espanhola que, em fevereiro de 1994, foi assassinado por ter um negócio de livros e discos. Os integristas do Exército Islâmico de Salvação, autores do crime, fundamentaram a sua execução no facto de a música ocidental incitar “os mais baixos instintos dos jovens, alheando-os de Deus”. Marti (*ibidem*) conclui, pois, que a música não é tão inocente ou inofensiva como pode parecer em algumas ocasiões.

Em música, as coisas não são unicamente “musicais”, mas sim relacionadas com uma série de elementos ou fatores extramusicais. A produção musical depende de comportamentos adquiridos e o estilo musical baseia-se naquilo que cada homem selecionou da natureza, enquanto expressão cultural própria. Depende das suas capacidades psicológicas e da forma como estruturou as suas experiências e interação com outras pessoas ou coisas.

O sistema musical faz parte de um sistema sociocultural e de um sistema biológico aos quais todos os músicos pertencem. Todo o tipo de música deve ser analisado e compreendido dentro dos contextos de diferentes organizações sociais e culturais.

Martin (*ibidem*) observa que sempre houve música, e não conhecemos nenhuma sociedade que, de uma ou outra maneira, não desenvolva algum tipo de atividade que possa ser qualificada de musical. Uma sociedade sem música resulta ininteligível. As suas crenças, os seus sonhos, as suas carências, as suas maneiras de entender o mundo e de entroncar-se nele tomam forma através deste omnipresente magma sonoro.

Seguindo este raciocínio, o mesmo autor considera que uma das características das músicas vivas de ampla aceitação por parte da sociedade é o facto de ser imediata em relação ao âmbito social no qual se produzem. Temos, pois, que pensar forçosamente que toda a mudança que se produza na sociedade se refletirá também na produção musical. Mais ainda, que muitas alterações que se produzem na sociedade são inclusivamente anunciadas pela música antes de se produzirem, simplesmente porque a música é portadora de ideias e sentimentos que num futuro próximo provocarão mudanças sociais.

De acordo com Blacking (1973), os etnomusicólogos consideram a música uma parte da cultura, estando a sua diversidade intimamente ligada com a diversidade das sociedades. Também Nettl (1983) refere que todas as músicas são boas e que devemos compará-las, não em termos do nosso gosto, mas pela mensagem que traduzem da sua sociedade. Todos os etnomusicólogos acreditam que compreender a música pode ajudar-nos a entender as múltiplas culturas e a sua diversidade.

O objeto da etnomusicologia é exatamente o estudo comparativo das culturas musicais da humanidade, numa perspetiva relativista. É essa perspetiva que deve ser adotada pelos educadores no campo da música, levando aos alunos o conhecimento da diversidade e a capacidade de ligar a música do seu país à música dos outros, reconhecendo-lhes afinidades e diferenças.

O mesmo autor refere que como educadores no campo da música devemos empreender uma missão, talvez nova para alguns de nós: levar os estudantes a encarar a música como um fenómeno universal e variado, que os ajudará a compreender todos os tipos de música e lhes proporcionará uma abertura na compreensão de outros factos das diversas culturas existentes. Para compreender qualquer cultura do mundo é necessário compreender a sua música, dada a importância da música para a autoestima e a integração cultural de cada sociedade. A música não pode ser devidamente compreendida e apreciada sem o conhecimento do seu contexto social e cultural. Estes pressupostos deverão ser adotados por músicos, professores de música, educadores, administradores da educação e agentes culturais de todo o mundo.

A etnomusicologia sublinhou a necessidade do estudo da música dever relacionar-se com o seu próprio contexto cultural, numa perspetiva comparativa. O objetivo de tal perspetiva não é mostrar que um tipo de música é melhor que outro, nem mostrar basicamente que todas as músicas são semelhantes. O uso da perspetiva comparativa é essencialmente epistemológico, isto é, se soubermos como é que a nossa própria música está estruturada e integrada na nossa própria cultura, melhor conseguiremos compreender as outras músicas, considerando cada cultura musical como uma entre

muitas outras. O conceito de relativismo é também bastante importante, pois permite evitar a imposição de modelos estéticos ou sociais próprios de uma sociedade, para outras.

As culturas musicais transmitem conceitos, valores e atitudes imprescindíveis para a produção e compreensão da música. A música é uma arte que distingue as diferentes culturas e ao mesmo tempo facilita o contacto entre elas. Todas estas perspetivas devem ser seguidas pelos educadores que se propõem apresentar o mundo da música aos alunos.

Barbara Lundquist (1998) considera que no passado não era prática comum dos professores de música prepararem os alunos para trabalharem as complexidades do mundo da música. Na verdade, a responsabilidade dos professores deverá ser permitir aos alunos que desenvolvam as suas capacidades musicais dentro da continuidade das tradições musicais, locais e regionais. As músicas das diferentes culturas mundiais deverão ser o objetivo de todos os professores de música. Só uma perspetiva global da arte de fazer música apresenta amplas possibilidades de desenvolvimento musical. O desafio é ajudar os alunos a conhecerem o mundo da música em toda a sua amplitude, utilizando esse conhecimento para desenvolverem as suas próprias capacidades.

Tal propósito representa sérias dificuldades, especialmente porque os professores poderão ter pouca ou nenhuma experiência em algumas tradições musicais e não estarem igualmente familiarizados com todos os estilos e géneros musicais.

A autora faz algumas sugestões práticas que poderão ser úteis para os professores: analisarem a sua perspetiva sobre a música; estudarem e ensinarem culturas musicais específicas, estando cientes da potencial importância de cada uma delas para si e para os alunos; começarem o seu estudo por uma cultura musical não familiar; refletirem sobre as possibilidades de incluírem culturas musicais diversificadas no seu programa de estudos; ensinarem os aspetos específicos das tradições musicais e usarem um processo de ensino culturalmente congruente com a tradição musical que estiverem a ensinar.

A nossa música é uma parte de nós, da nossa cultura, da nossa identidade, da nossa expressão e do nosso futuro; uma parte de nós que iremos passar aos nossos descendentes. Atravessar fronteiras é hoje muito mais comum do que há um século atrás. Hoje atravessam-se fronteiras, aprendem-se outras línguas, come-se comida que dantes não fazia parte da nossa cultura, apreciamos tesouros culturais de uns e de outros nos museus e coleções de arte e possuímos CDs com música de todo o mundo. Assim compreendemos quantas coisas há para além das nossas e ousamos aproximar-nos cada vez mais do que é dos outros. Podemos apropriar-nos da música dos outros, de outras culturas.

Quando me aproximo de outra pessoa, posso não conhecer nada dela. Na verdade, nunca poderei conhecê-la enquanto não souber como pensa, que perspetivas tem da vida, que tipo de valores, a sua história, o tipo de sociedade a que pertence, como

exprime os seus pensamentos, sentimentos e sonhos, isto é, preciso de conhecer o contexto social e cultural dessa pessoa. As canções, danças, folclore e história são elementos importantes desse contexto. À medida que vou conhecendo todos esses elementos, aumenta a possibilidade de comunicar com essa pessoa.

Conhecer a forma como os outros povos se exprimem musicalmente ajuda a abrir novos canais de comunicação. Explorar outras culturas ajuda-nos a sair da nossa própria cultura, mas pode também significar um suplemento e a criação de novas perspectivas para essa mesma cultura. Ninguém pode perder a sua identidade, mas pode sempre enriquecê-la.

Sabemos que muita da música que é hoje criada se tornou possível porque os compositores e músicos atravessaram as fronteiras musicais e adquiriram a inspiração e material da música de outros, que muitas vezes trabalharam juntos e criaram expressões derivadas de diferentes pontos de vista e tradições culturais. Não há dúvida que os músicos trocam e misturam as suas criações com vista a criar coisas novas. É importante preservar o antigo, sem que isso constitua oposição para usar o mesmo material na criação de novas expressões. O desafio de hoje é, por um lado preservar tanto quanto possível as formas de expressão da nossa própria cultura, mas por outro lado encorajar os músicos a experimentarem, criarem e tocarem música uns com os outros, concebendo assim novos caminhos de comunicação entre os povos.

Partilhar a música ou qualquer outra forma cultural é também partilhar uma atitude mental e uma forma de encarar a vida. Deverá ser tarefa dos professores facultar às crianças novas canções das quais elas se podem apropriar, mostrar-lhes que outras crianças têm as suas próprias canções, que são para elas tão importantes como as nossas são para nós. Devemos mostrar-lhes que as canções podem ser cantadas por outros e que não as perdemos pelo facto de as “emprestarmos”; pelo contrário, as nossas canções podem adquirir novas dimensões quando inseridas em contextos diferentes. É fantástico podermos partilhar as nossas canções sem que estas se percam.

O ensino da música de diferentes sociedades e culturas, o ato de trazer até às crianças as músicas dos outros, assume uma importância relevante, pois proporciona, se não um conhecimento aprofundado, porque não é esse o objetivo, um conhecimento superficial mas marcante, em que elas ficam a saber da existência de outras formas artísticas, tomando contacto com a diversidade e aprendendo a respeitá-la e a valorizá-la. Este é sem dúvida um dos aspetos positivos, estruturantes e matriciais da globalização no ensino da música.

A pertinência da democracia cultural integra, forçosamente, um enquadramento estético com fronteiras flexíveis. Há uns anos, no decurso de uma conversa, o Maestro António Victorino D’Almeida disse-me, “só existem dois tipos de música, a boa e a má. Bem, ocasionalmente, a péssima”. Obviamente, mesmo que à luz desta tese, existirão tantos quadros de referência, critérios e preferências, quanto pessoas. Mas é possível que nesta expressão fabulosamente simples esteja a solução para a verdadeira democracia cultural, no contexto da música e seu ensino. Existe mais mundo do que a

música clássica, popular, étnica, entre outras. Até porque muitas vezes essas distinções carregam uma pseudo-superioridade que nada de positivo acrescenta. Kramer (2009) lembra que as questões de estatuto estético só têm sido prejudiciais para a música clássica, que foi atormentada por alguns dos seus devotos com pretensões de supremacia e universalidade.

Por outro lado, a tecnologia, reinventou a forma como vivemos e nos relacionamos. A era digital revolucionou e continua a revolucionar todos os conteúdos e informação. A música não é exceção. Plataformas digitais de streaming como o Spotify, Tidal, Apple Music, Google Play Music ou o mais antigo Napster, entre muitos outros serviços de streaming tornam o acesso à música radicalmente inédito. Tal significa que nunca como no presente podemos aceder à música, qualquer música, em qualquer ponto do globo.

13. A opção consciente pela democracia cultural

A opção consciente pela democracia cultural é garantida mediante a aplicação das seguintes medidas concretas:

- Planificação de atividades simbólicas, diversificadas e enraizadas no universo clássico, do jazz, do blues, da música do mundo, do fado, do rock, entre outros, tais como, atividade comemorativa do Dia Mundial do Compositor, Dia Mundial do Jazz, da distinção do Fado como Património Imaterial da Humanidade, planificação de ditados de formação musical oriundos de diferentes universos artísticos, atuações em diferentes certames com múltiplos públicos e conjunturas ou programação de concertos com músicos de vários universos artísticos;

- Contacto pessoal com personalidades artísticas provenientes, não apenas do meio clássico, mas também dos espaços artísticos identificados;

- Alusão simbólica, em contexto de sala de aula, à vida de personalidades artísticas cujas circunstâncias tornam pertinente essa abordagem, tais como efemérides diversas, nascimento, morte, respetivos centenários ou datas festivas, entre outras. Qualquer uma destas iniciativas promove uma referência ao contributo da personalidade em questão e o contacto direto, em formato áudio e vídeo, com o seu legado artístico;

- Oferta curricular para 3º ciclo e secundário com vista à opção por diferentes soluções em termos de oferta complementar, tais como “Introdução ao Jazz”, “Introdução ao Rock Sinfónico”, “Técnicas de Improvisação”, “Música de Fusão”, “Introdução ao Estudo da Música Popular e Fado”, entre outras.

14. A interdisciplinaridade como opção estrutural

Como anteriormente referi, acredito na perspetiva eclética, alicerçada num modelo interdisciplinar. Desta forma os alunos, nas múltiplas atividades desenvolvidas, são incentivados a convocar matricialmente relações persistentes entre as várias disciplinas, articulando saberes, experiências e aprendizagens.

Por exemplo, pontualmente tenho promovido uma articulação entre várias classes de conjunto, de âmbito vocal e/ou instrumental, da Academia de Música de Elvas com o músico Luís Represas. Neste contexto, são analisados os poemas subjacentes às canções, debatidos os significados, traduções e sentidos dos textos, trabalhados aspetos inerentes à música em conjunto, em contexto vocal e instrumental, em separado e conjunto, articulação com banda, preparação de estrados e estruturas de palco, decoração de palco, apresentação do concerto, dimensão técnica associada, comunicação e publicidade, referência de entrevista e *meet and greet*, gravação em áudio e vídeo, registos fotográficos e tratamento de imagem, entre outros. Esta articulação prevê a soma de diversos contributos que unem esforços provenientes de diferentes áreas de ensino para um fim comum, nomeadamente, a Língua Portuguesa, a Matemática, a Física, a Educação Visual, a Educação Tecnológica, a Formação Cívica, Línguas Estrangeiras, História e Geografia, Ciências Humanas e Sociais e TIC. Esta panóplia de dimensões é alicerçada a partir dos universos particulares da Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento.

Além das parcerias com Luís Represas, tenho também fomentado outras colaborações com os atores Ruy de Carvalho e João de Carvalho, com o Maestro António Victorino D’Almeida e os elementos do Ateliê de Artes Plásticas.



Fotografia 1 - Ensaio com alunos, Luís Represas e João de Carvalho

Esta perspectiva permite a comunhão entre a música, a poesia, a literatura, as artes plásticas, a improvisação, o repertório popular, o repertório erudito, mas sobretudo a abrangência de um modelo eclético e de um propósito superior, educar para uma liberdade de escolhas, livre de preconceitos artístico-pedagógicos.

Paralelamente, considero também oportuno o desenvolvimento de iniciativas cooperativas, junto de várias escolas parceiras, tendo como diretriz a pluralidade de contributos, por exemplo, a poesia, a música, a pintura ou o desenho.

Tais iniciativas congregam vivências insubstituíveis e acontecem em território livre de preconceitos no domínio da Arte.

Por outro lado, esta opção pedagógica e artística assegura a concretização da interdisciplinaridade.

Até porque, como referiu o poeta inglês John Donne, citado por Mascarenhas (2015) “nenhum homem é uma ilha”.

O mesmo se pode dizer relativamente a cada área disciplina, seja do currículo geral ou do currículo artístico, que constrói o seu espaço, significado e sentido na contemporaneidade.

Este desiderato recupera, simultaneamente, os princípios defendidos por Herbert Read no âmbito da Educação pela Arte, que dariam origem a um célebre livro, ao mesmo tempo que revela toda a intencionalidade inerente à presença desta mesma diretriz, ainda para mais numa era em que os conceitos de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade integram qualquer fórum educativo ou espaço escolar.



Fotografia 2 - Recital de Poesia e Música



Fotografia 3 - Recital de Poesia e Música



Fotografia 4 - Recital de Poesia, Pintura e Música



Fotografia 5 - Recital de Poesia, Pintura e Música



Fotografia 6 - Sarau Gimnomusical que associa Ginástica e Música em tempo real

O Sarau Gimnomusical é uma megaprodução de grandes dimensões, que associa a Música à Ginástica. Trata-se de um conceito inovador que pretende educar para a multidisciplinaridade, estilo de vida de saudável e boas práticas colaborativas.



Fotografia 7 - Sarau Gimnomusical que associa Ginástica e Música em tempo real



Fotografia 8 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial



Fotografia 9 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial



Fotografia 10 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial



Fotografia 11 - Concerto do 5º Aniversário de Elvas Património Mundial



Fotografia 12 - Concerto com orquestra, alunos e convidados



Fotografia 13 - Concerto com Luís Repesas, orquestra, alunos e convidados



Fotografia 14 - Entrevista a Sofia Escobar e Nuno Feist



Fotografia 15 - Entrevista a Ruy de Carvalho



Fotografia 16 - Concerto com Miguel Gameiro e ensemble de professores



Fotografia 17 - Concerto com Miguel Gameiro e ensemble de professores



Fotografia 18 - Concerto com alunos, professores e convidados



Fotografia 19 - Concerto com alunos, professores e convidados



Fotografia 20 - Visita de estudo a Viena com alunos e o Maestro Victorino D'Almeida



Fotografia 21 - “O Cavaleiro da Rosa”, de Richard Strauss, na Ópera de Viena



Fotografia 22 - Concerto no Auditório Amadeus (Viena) com alunos, professores e Maestro Victorino D'Almeida



Fotografia 23 - Concerto no Auditório Amadeus (Viena) com alunos, professores e Maestro Victorino D'Almeida



Fotografia 24 - Participação no ensaio com Pedro Abrunhosa e Big Band



Fotografia 25 - Participação no ensaio com Aurea e Big Band



Fotografia 26 - Concerto pelos Direitos da Criança, com Luís Represas, Ruy de Carvalho, professores e alunos



Fotografia 27 - Ensaio com Paulo de Carvalho, Sónia Tavares e Orquestra



Fotografia 28 - Alunos com Ruy de Carvalho no backstage



Fotografia 29 - Concerto de homenagem ao Maestro Victorino D'Almeida



Fotografia 30 - Contacto pessoal com Eurico Carrapatoso, professores e alunos



Fotografia 31 - Entrevista e concerto com Tim, professores e alunos



Fotografia 32 - Entrevista e concerto com Tim, professores e alunos

15. Contacto com personalidades artísticas de referência

O contacto pessoal de alunos com personalidades artísticas de reconhecido mérito acontece na sequência da relação profissional e/ou pessoal com estas personalidades e no decurso da ação complementar de diretor artístico de três ciclos de concertos “Mês da Música”, “Música na Primavera” e “Património Acústico”, realizados com periodicidade anual, em Elvas.

Como referia de maneira espontânea um dos alunos mais novos presente numa destas iniciativas, “final eles são pessoas como nós!”. Esta breve exclamação esconde uma realidade mais complexa relacionada com a desmistificação da fama, do mediatismo e dos índices de popularidade, a favor da essência, o espírito criativo, musical e artístico.

Na última década vários artistas convidados contactaram e continuarão a contactar pessoalmente com alunos, sendo esses vários momentos registados em reportagens fotográficas e/ou de vídeo.

A título de exemplo refiro os seguintes nomes:

- Ana Bacalhau
- António Pinho Vargas
- António Victorino D’Almeida
- Camané
- Cândido Fernandes
- Carlos do Carmo
- Carlos Mendes
- Christopher Bochmann
- Cuca Roseta
- Daahoud Salim
- Eurico Carrapatoso
- Francisco Moita Flores
- Ingeborg Baldazsti
- João Gil
- João de Carvalho
- Joel Xavier
- Luís Represas
- Maria do Céu Guerra

- Maria Emília
- Mariza
- Miguel Gameiro
- Nuno Feist
- Olga Prats
- Paulo de Carvalho
- Paulo Jorge Ferreira
- Rita Guerra
- Ruy de Carvalho
- Simone de Oliveira
- Sofia Escobar
- Tim
- Vítor de Sousa

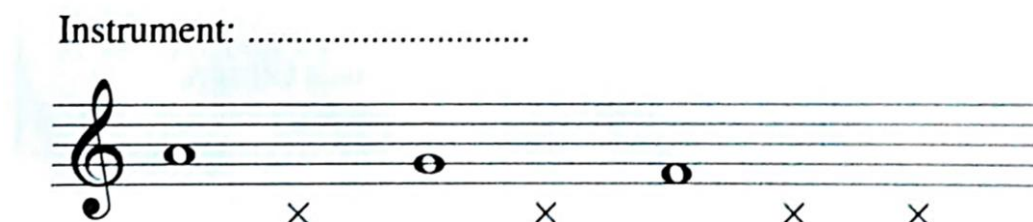
16. Conclusão

Não obstante o facto de se ter tornado um lugar-comum a mais famosa citação do filósofo espanhol Ortega y Gasset, “yo soy yo y mis circunstancias”, é esse sentimento que encontro ao olhar para as opções que debruaram o conjunto de conclusões que aqui identifico, em jeito de epílogo, observando-as profundamente enraizadas no professor que em mim construí.

Sublinhando a natureza das minhas circunstâncias, devo referir que regularmente, nos últimos anos letivos, comecei a trabalhar com diversas turmas nos anos mais avançados do curso básico de música, nomeadamente no 4º ou 5º grau, e essa experiência levou-me a constatar que, apesar de um programa comum, os alunos apresentavam níveis bastante distintos, em diferentes conteúdos programáticos, não havendo a desejável uniformização. Esta realidade levou-me a procurar soluções para este problema.

Um dos elementos que indiscutivelmente se verificou fulcral na consolidação deste objetivo foi a adoção de uma metodologia de trabalho transversal, que propus, e foi aprovada, para todos os professores da mesma área disciplinar, cuja incidência abrange a esmagadora maioria dos conteúdos do curso básico de música. Um dos pontos fulcrais desta estratégia passa pelo recurso aos “99 Tests d'Ecoute”, Volumes 1 a 4, de Annie Ledout, prestigiada docente do Conservatoire à Rayonnement Départemental de Lisieux.

Este método permite uma abordagem gradual e personalizada. Ou seja, é possível trabalhar desde o primeiro grau elementos primários de reconhecimento da altura dos sons, sendo simultaneamente possível a sua utilização em graus avançados, mediante a adaptação dos mecanismos de aplicação, como mais à frente referirei. Este tipo de exercício é também conhecido como ditado isométrico.



Paralelamente, esta abordagem permite que se comece desde cedo a criar uma memória rica relativa ao instrumentário, uma vez que os instrumentos referenciais do universo sinfónico estão presentes neste método.

Instrument: clarinette



A par desta estratégia, considere imperativa a conjugação da regularidade deste trabalho com a componente rítmica. Neste contexto, em cada plano de aula promovi, de forma sistemática e regular a presença de exercícios rítmicos, tendo em linha de conta que este pressuposto é maleável ao grau/nível dos alunos, quer por via da dificuldade intrínseca de cada exercício, quer pelo tratamento de algumas variáveis intencional e especificamente reguladas, como sejam o número de audições facultada. Isto é, o mesmo exercício com apenas uma audição representa um determinado desafio, diferente daquele que representa o recurso a seis audições. Uma outra variável basilar reside na proposta de exercícios que são realizados pelos alunos à medida que decorrem as respetivas audições, ou caso os alunos apenas possam registar o resultado da sua escuta com recurso à memorização.

Junto apresento o exemplo de um exercício rítmico, sendo também este tipo de atividade, à semelhança da componente melódica, trabalhada com a diferenciação tímbrica.

Ou seja, é também pedido aos alunos que identifiquem o respetivo instrumento.

Instrument:



A solução para este exercício é a seguinte.

Instrument: violon



Nesta lógica, e enquanto exemplo extremo, é possível realizarmos o mesmo exercício numa turma de 1º grau ou 8º grau, em função da abordagem que se faça. Se utilizar a sequência rítmica acima apresentada no 1º grau, utilizá-la-ei com cinco ou seis audições.

Por outro lado, combinando-a com uma outra, por exemplo a que segue, posso propor as duas como exercício conjunto, recorrendo apenas a uma audição no 8º grau, com recurso à memorização, podendo os alunos apenas escrever o que ouvirem após indicação do professor.

Instrument:



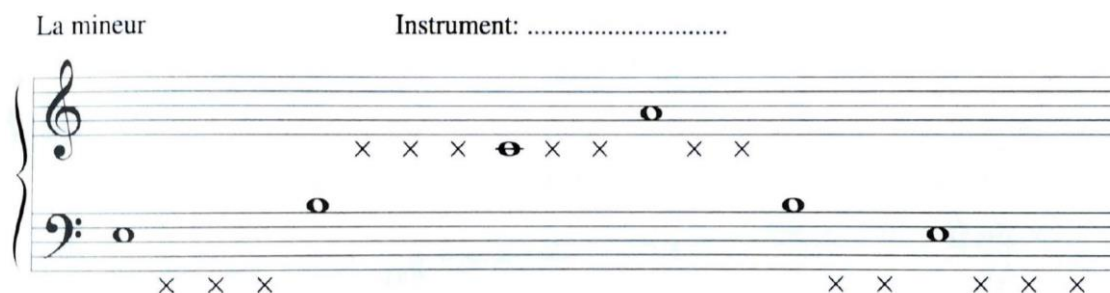
E a solução correspondente.

Instrument: saxophone

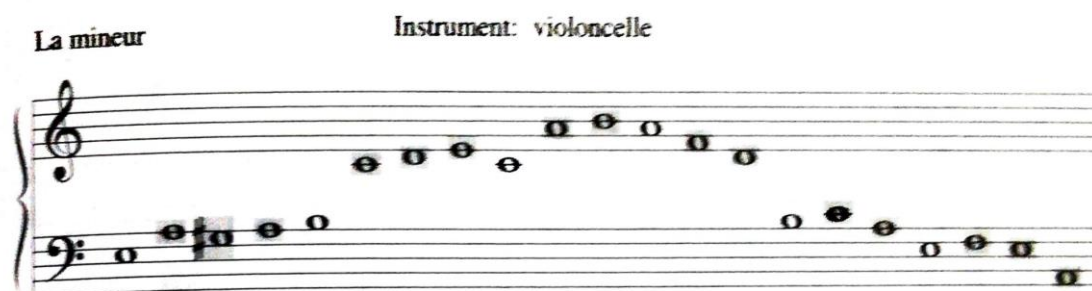


A propósito da componente melódica, é também prática comum aproveitar o início das aulas para fazer reconhecimento auditivo de intervalos, adaptando naturalmente esta atividade ao nível dos alunos a que ela se dirige. Todavia, este exercício pode consistir em intervalos melódicos (ascendentes e descendentes), intervalos harmónicos ou intervalos compostos.

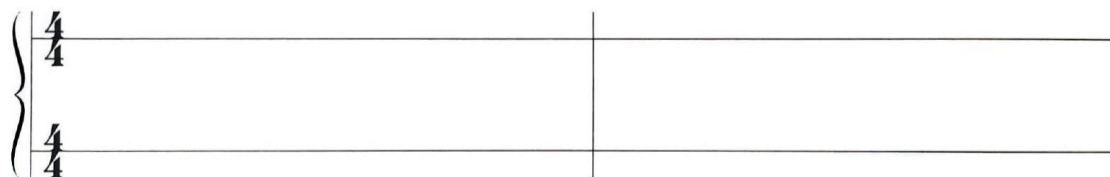
Quando consolidada a prática destes exercícios, surge na sequência desta tarefa o encadeamento condizente de um ditado isométrico. Primeiramente no âmbito de uma oitava e à posteriori num sistema de duas pautas, com clave de sol e fá, conforme exemplo ilustrativo.



A correção deste exercício é a seguinte.



Instruments:



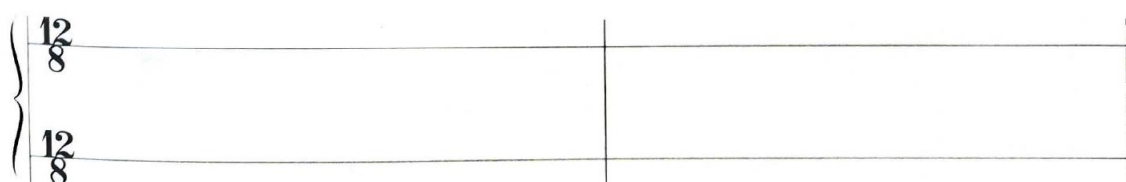
E a ulterior solução.

Instruments: saxophone et claves



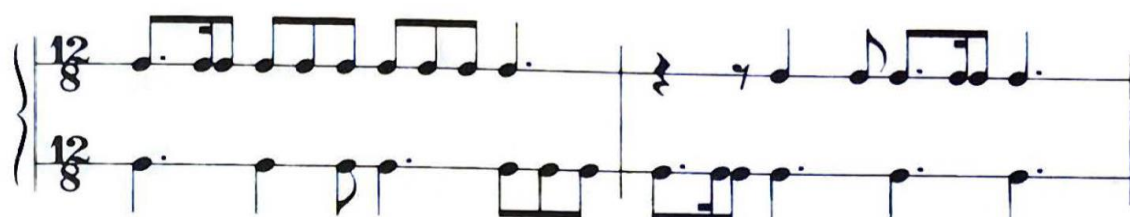
Dando continuidade ao princípio de consolidação de conteúdos, a fase sucessora fomenta já a simultaneidade de partes, de acordo com a amostra exibida.

Instruments:



E respetiva solução.

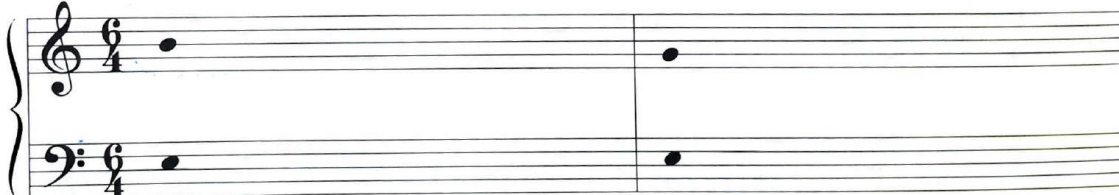
Instruments: trompette et piano



Associada à capacidade regular e consistente de identificar duas linhas rítmicas surge como próximo desafio a realização do mesmo compromisso ligado a duas linhas melódicas. Neste estágio, considerando o trabalho já realizado e fundado ao nível do reconhecimento auditivo de intervalos harmónicos e acordes, torna-se prescindível a execução do seguinte exercício dissociado da vertente rítmica, ou seja, não creio que haja especial utilidade em realizar um “ditado isométrico a duas vozes”, na medida em que a familiaridade com os mais diversos padrões, células e motivos rítmicos, neste período, é já suficiente para que esse aspeto não tenha de ser tratado isoladamente. Assim sendo, introduzo já os ditados melódicos a duas vozes. De forma análoga a toda a linha de raciocínio que aqui vem sendo gizada, a opção por exercícios concisos, genericamente dois compassos, prevalece. Este plano permite-me acompanhar mais de perto a progressão dos alunos, controlar melhor a transição para cada um dos estádios de evolução e garantir que no cômputo de uma complexidade inerente a estes vários desafios existe um encadeamento controlado e gradual em todas estas etapas.


Cito agora um exemplo de ditado melódico a duas vozes.

Mi mineur Instruments:



E a correspondente versão completa.

Mi mineur Instruments: violoncelle (*pizz.*) et piano



Outro elemento chave reside na utilização regular de excertos selecionados de repertório de diferentes épocas, adaptado ao nível dos alunos e aos objetivos em causa.

Esta estratégia cito no trabalho da professora Rita Silva, além de familiarizar os alunos com o discurso, estilo e estética de diferentes épocas da História da Música, possibilita o desenvolvimento de mecanismos para uma escuta ativa cuidada, abrangente e dinâmica. Existe ainda o mérito de se poder contribuir para uma cultura musical de base, simultaneamente integrando um conteúdo episódico do programa de Formação Musical e antecipando referências gerais de História da Cultura e das Artes através do seu elemento mais premente, a própria música.

Por exemplo, junto anexo um exercício relativo a um excerto do período barroco, especificamente o coral de J. S. Bach *Alle menschen müssen sterben* BWV 162, que considera o preenchimento dos espaços em branco.

Alle menschen müssen sterben BWV 162

J.S.Bach

The image shows a musical score for four voices: Soprano, Alto, Tenor, and Bass. The Soprano part is mostly blank, indicating a missing melody. The Alto, Tenor, and Bass parts contain musical notation with notes and rests. The Tenor part has an '8' below the first measure, likely indicating an octave. The score is written on four staves, each with a clef and a key signature of one sharp (F#).

A solução para este exercício é apresentada nesta outra figura, sendo o seu propósito a identificação das linhas melódicas extremas, nomeadamente soprano e baixo. Teoricamente este é um exercício apropriado para um 4º grau. Em todo o caso, a dificuldade da sua realização estará sempre ligada ao número de audições permitidas. A forma como se aborda este elemento determina que o mesmo exercício possa ser simultaneamente adequado ao 4º ou ao 8º grau.

Alle menschen müssen sterben BWV 162

J.S.Bach

The image shows a musical score for the piano accompaniment of 'Alle menschen müssen sterben' by J.S. Bach. The score is written on two staves (treble and bass clef) with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4. A tempo marking '♩ = 40' is present at the beginning. The piano part features a complex, flowing melody in the right hand and a more rhythmic, harmonic accompaniment in the left hand.

Um outro exemplo, referente ao período clássico, o quarteto de cordas K 168, Número 8, em Fá Maior, de Wolfgang Amadeus Mozart, que faz parte do ciclo dos Quartetos Vienenses.

Também neste exercício o propósito consiste na identificação, reconhecimento e registo das linhas melódicas extremas, designadamente o primeiro violino e o violoncelo.

Neste contexto, a realização de exercícios desta tipologia assegura a consciência de um tipo de audição “isolada”, principalmente focada na linha melódica trabalhada em determinado momento e um tipo de audição global, que torna imperativa a necessidade de se ouvir “um todo e num todo”.

Quarteto K.168

Mozart

Allegro

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

6

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

E a respetiva solução, com as partes completas.

Quarteto K.168 Mozart

Allegro

The image displays the musical score for Mozart's Quartet K.168, first movement (Allegro). The score is written for four instruments: Violin I, Violin II, Viola, and Violoncello. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Allegro'. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1 through 5, and the second system starts at measure 6. The Violin I part features a prominent melodic line with grace notes. The other instruments provide harmonic support with various rhythmic patterns.

Segue-se um exemplo romântico, designadamente o terceiro andamento, adagio expressivo, da Sinfonia n.º 2, Opus 61, de Robert Schumann.

Este exercício compreende uma dificuldade superior, na medida em que já não são apenas requeridas as partes presentes nas extremidades, como se verificou nos exercícios anteriores, mas antes o violino I, violino II, violoncelo e contrabaixo, não obstante o facto de se verificar a duplicação das vozes. Paralelamente, o contexto sinfónico pressupõe uma maior exigência no que toca à capacidade de isolar as vozes, juntamente com o imperativo requisito de as ouvir enquanto um todo. Também a harmonia romântica, em comparação com a harmonia clássica, pressupõe, grosso modo, mecanismos de escuta ativa mais incisivos, argutos, assertivos e subtis.

Por outro lado, a própria evolução da orquestra, particularmente no que à dimensão diz respeito, torna, em termos genéricos, a música orquestral barroca menos densa do que a música orquestral clássica e por sua vez o mesmo acontece quando comparamos esta última à música orquestral romântica. Como lembra o Maestro Gil Jardim, os compositores barrocos – entre eles, Bach, Vivaldi e Haendel – utilizaram apenas orquestras de câmara, constituídas por dois oboés, duas trompas, tímpanos e uma formação de cordas também pequena, com seis a dez violinos, três violas, três violoncelos e um contrabaixo. Já compositores posteriores, do Classicismo, como Mozart e Haydn, tinham à disposição orquestras um pouco maiores, com cerca de 35 músicos: uma ou duas flautas, dois oboés, dois clarinetes, dois fagotes, dois trompetes,

duas trompas, tímpanos e cerca de 20 instrumentos de cordas. No Romantismo do século XIX, a orquestra cresceu ainda um pouco mais. A própria Revolução Industrial ajudou a aperfeiçoar os instrumentos de sopro, tornando necessário aumentar o número das cordas para manter o equilíbrio. No início do século XX, a orquestra usada por Richard Wagner foi ampliada para perto de 90 músicos. Por fim, com a célebre Sinfonia dos Mil, de Gustav Mahler, subiam ao palco 300 instrumentistas e 700 coralistas.

Sinfonia n.º 2

Schumann

Adagio espressivo

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Contrabass

5

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

E o respetivo excerto, completo.

Sinfonia n.º 2

Schumann

Adagio espressivo

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Contrabass

5

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

E por último, um exemplo relativo ao século XX, um fragmento do segundo andamento, *adagio assai*, do concerto para piano e orquestra, em Sol Maior, de Maurice Ravel.

Concerto para piano em Sol Maior

Adagio assai Maurice Ravel

The image displays two systems of a musical score for the second movement of the Piano Concerto in G major by Maurice Ravel, marked 'Adagio assai'. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 3/4. The first system shows the Flute, Oboe, and Clarinet in A parts. The Flute part begins with a triplet of eighth notes. The Oboe part has a single eighth note. The Clarinet in A part has a single eighth note. The second system shows the Flute, Oboe, and Clarinet in A parts. The Flute part has a half note. The Oboe part has a half note. The Clarinet in A part has a half note.

E o respetivo excerto, completo.

Concerto para piano em Sol Maior

Adagio assai Maurice Ravel

Flute

Oboe

Clarinet in A

Fl.

Ob.

A Cl.

Por outro lado, além de recorrer a exemplos musicais de diferentes épocas da História da Música, de tradição “erudita” tenho também explorado referências de outros universos da música, como é a seguinte menção, designadamente a famosa canção “comme d’habitude”, de Claude François e Jacques Revaux, tornada ainda mais célebre na voz de Frank Sinatra.



My Way

Words by Paul Anka.

Music by Claude François and Jacques Revaux.

© COPYRIGHT 1967 BY STE DES NELLIES EDITIONS EDDIE BARCLAY, & EDITIONS JEUNE MUSIQUE, FRANCE. INTERSONG MUSIC LIMITED, 129 PARK STREET, LONDON W1. ALL RIGHTS RESERVED. INTERNATIONAL COPYRIGHT SECURED.

Slow tempo

1. And

2. -grets I've had a few but then a - gain too few to

3. loved I've laughed and cried I've had my fill my share of

cur-tain my friend, I'll say it clear, I'll state my

men- tion, I did what I had to do, and saw it

los- ing, and now as tears sub- side, I find it

E a versão completa.



My Way

Words by Paul Anka.

Music by Claude Francois and Jacques Revaux.

© COPYRIGHT 1967 BY STE DES NELLES EDITIONS EDDIE BARCLAY, & EDITIONS JEUNE MUSIQUE, FRANCE, INTERSONG MUSIC LIMITED, 129 PARK STREET, LONDON W1. ALL RIGHTS RESERVED. INTERNATIONAL COPYRIGHT SECURED.

Slow tempo

The musical score is written for piano and voice. It begins with a 'Slow tempo' instruction. The piano part starts with a treble and bass clef, key signature of two flats (B-flat major/D minor), and a common time signature. The first system shows the piano introduction with a piano (*p*) dynamic. The vocal line enters in the second system with the lyrics 'now the end is near and so I face the final'. The score includes three verses of lyrics. Chord diagrams are provided for Eb, Bbm, C7, and Fm. The piano part features a steady bass line with chords, and the vocal line has melodic phrases with lyrics. The score ends with a final piano chord and a vocal flourish.

1. And

p

now the end is near and so I face the fin - al
2. -grets I've had a few but then a - gain too few to
3. loved I've laughed and cried I've had my fill my share of

cur-tain my friend, I'll say it clear, I'll state my
men-tion, I did what I had to do, and saw it
los-ing, and now as tears sub - side, I find it

C7 Fm

Também ao nível da componente rítmica, a mesma estratégia, pela opção de material de trabalho a partir do próprio repertório, prevalece.

E também neste contexto, pelas mesmas razões já enunciadas, procuro combinar diferentes referências históricas, estilísticas e estéticas. Além disso, tento enriquecer esta abordagem procurando também alternar entre exemplos de música vocal, música instrumental, ou ocasionalmente, exemplos mistos.

Neste primeiro exemplo de ditado rítmico, pertencente ao período barroco, designadamente um excerto do segundo andamento do Concerto para dois cravos BWV 1060, em dó menor, de Johann Sebastian Bach, a partir do qual faculto parcialmente algumas notas, sendo para todos os efeitos a sua feitura a referente a um ditado de espaços.

Concerto dois cravos BWV 1060

J.S.Bach

Adagio



E a versão completa.

Concerto dois cravos BWV 1060

J.S. Bach

Adagio



Apresento agora esta mesma tipologia de exercício aplicada a um exemplo do período clássico, designadamente a célebre ária “Un’aura amorosa”, interpretada pela personagem Ferrando.

Este excerto foi retirado do primeiro ato de uma das últimas óperas de Wolfgang Amadeus Mozart, estreada no Burgtheater, em Viena no ano de 1790, nomeadamente “Cosi fan tutte”.

W.A. Mozart - Ária, "Un' aura amorosa"
Ópera - "Cosi Fan Tutte"



E a respetiva versão completa.

Correcção

W.A. Mozart - Ária, "Un' aura amorosa"
Ópera - "Cosi Fan Tutte"



Na mesma linha de raciocínio mostro um exemplo romântico, nomeadamente um fragmento da célebre Ave Maria, composição escrita por dois compositores que nunca se conheceram, dado o desfasamento temporal existente, concretamente J. S. Bach, que escreveu a harmonia e Charles Gounod, que a partir desta compôs a linha melódica.

Ave Maria

D'après le *Prélude en do majeur* (BWV 846)
du *Clavier Bien Tempéré*, vol. I, de J. S. Bach

Musique: Charles GOUNOD
(1818-1893)

Paroles: prière traditionnelle

Moderato

Voix

Piano

p

Red. * *Red.* * *simile*

4

p

A - - - - - ve Ma -

pp

7

ri - - - - - a, gra - - - - - ti - a

cresc. poco

A consequente versão integral do mesmo exercício é a seguinte.

Ave Maria

D'après le *Prélude en do majeur* (BWV 846)
du *Clavier Bien Tempéré*, vol. I, de J. S. Bach

Musique: Charles GOUNOD
(1818-1893)

Paroles: prière traditionnelle

Moderato

Voix

Piano

p

Red. * *Red.* * *simile*

4

p

A - - - - - ve Ma -

pp

7

mp

ri - - - - - a, gra - - - - - ti - a

cresc. poco

Também na mesma lógica identifico um exercício referente a um exemplo do século XX, escrito entre 1929 e 1931, o segundo andamento, de três, com a indicação adagio assai, do Concerto para Piano e Orquestra em Sol Maior, do compositor francês Maurice Ravel.

Concerto para piano em sol

Adagio assai ♩ = 76

Maurice Ravel

Soprano



Sendo a respetiva solução completa.

Concerto para piano em sol

Adagio assai ♩ = 76

Maurice Ravel

Soprano



E procurando explorar o propósito já defendido do ecletismo musical e democracia cultural, exibo um outro exemplo do século XX, mas fora do universo clássico.

Take five

Dave Brubeck

Oboe



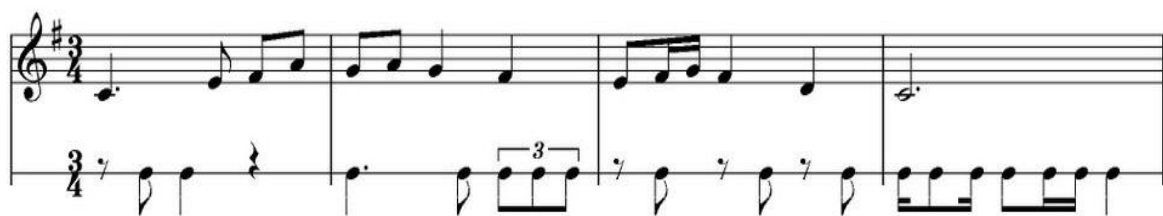
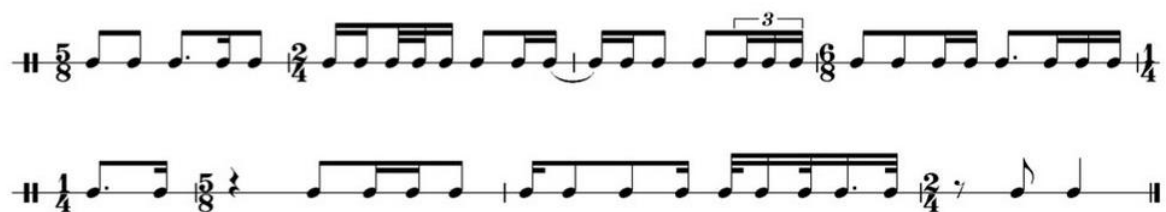
Take five

Dave Brubeck

Oboe



Por outro lado, um exercício especialmente útil no que diz respeito ao treino da coordenação motora, leitura e conjugação de partes é, além da leitura rítmica simples, representada no seguinte exemplo, a leitura combinada que conjuga uma linha melódica e uma linha rítmica, como ilustram os dois exemplos posteriores.



Passo agora a citar alguns exemplos da perspectiva eclética, que tenho desenvolvido no contexto da classe de conjunto, nomeadamente através da integração de repertório diferenciado e diversificado. Este um primeiro exemplo que além da sua importância histórica no âmbito da música profana ibérica do renascimento, é também numa incontornável referência afetiva pelo facto de integrar o Cancioneiro de Elvas.



Venid a sospirar

Cancioneiro de Elvas, nº 65.

(s. XVI)

Anónimo

Soprano

Ve - nid a sus - pi - rar al ver - de pra - do, al ver - de pra - do, co - mi - go

Alto

Ve - nid a sus - pi - rar al ver - de pra - do, al ver - de pra - do,

Tenor

Ve - nid a sus - pi - rar al ver - de pra - do, al ver - de pra - do, co -

8

za - ga - le - jos, co - mi - go za - ga - le - jos y vos pas - to - res,

co - mi - go za - ga - le - jos, co - mi - go za - ga - le - jos y vos pas - to - res,

mi - go za - ga - le - jos, co - mi - go za - ga - le - jos y vos pas - to - res,

13

pues mue - ro sin mo - rir de mal de a - mo - res, de mal de a - mo - res, de mal de a - mo - res.

pues mue - ro sin mo - rir de mal de a - mo - res, de mal de a - mo - res, de mal de a - mo - res.

pues mue - ro sin mo - rir de mal de a - mo - res, de mal de a - mo - res, de mal de a - mo - res.

Um outro exemplo que incluo no portfólio de referências fundamentais a trabalhar no contexto da classe de conjunto é Claudio Monteverdi, aqui citado através do madrigal *Cruda Amarilli*, do Quinto Livro de Madrigais.

Cruda Amarilli

Quinto libro de madrigali

Giovanni Battista Guarini (1538 – 1612), *Il pastor fido*

Claudio Monteverdi (1567 – 1643)

Canto
CRu- Cru - da Ama - ril - li, cru - da Ama - ril - li,

Alto
CRu- Cru - da Ama - ril - li, cru - da Ama - ril - li,

Quinto
CRu- Cru - da Ama - ril - li, cru - da Ama - ril - li,

Tenore
CRu- Cru - da Ama - ril - li, cru - da Ama - ril - li,

Basso
CRu- Cru - da Ama - ril - li, cru - da Ama - ril - li,

9
che col nome an-co - ra, d'a - mar, ahi las - so!
che col nome an-co - ra, d'a - mar, ahi las - so!
che col nome an-co - ra, d'a - mar, ahi las - so! che col nome anco -
che col nome an-co - ra, d'a - mar, ahi las - so! che col nome anco -
che col nome an-co - ra, d'a - mar, ahi las - so! che col nome anco -

16
ra, d'amar, ahi, ahi las - so! a - ma-ra - mente, a - ma-ra - mente in -
ra, d'amar, ahi, ahi las - so! a - ma-ra - mente, a - ma-ra - mente in -
ra, d'amar, ahi las - so! a - ma-ra - mente in -

Uma peça barroca, que representa um grau de dificuldade elevado, não tanto pela conjugação das vozes, mas devido a alguns elementos particulares, nomeadamente a importância da respiração ou a consistência da afinação, é “for unto us a child is born”, do célebre “Messias”, de Haendel.

For unto Us a Child is Born

From Messiah

Choir and Orchestra

George Frideric Handel

1685-1759

1 6

Soprano

6

Alto

6

Tenor

6

Bass

For un - to us a Child is born, un - to us a Son is giv-en, un - to

The image shows the first system of a musical score for four voices: Soprano, Alto, Tenor, and Bass. Each part begins with a treble clef (except for Bass which has a bass clef) and a key signature of one sharp (F#). The time signature is common time (C). The Soprano part has a melodic line starting with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5. The Alto, Tenor, and Bass parts are mostly rests, with a '6' written above the first measure of each, indicating a sixteenth rest. The lyrics 'For un - to us a Child is born, un - to us a Son is giv-en, un - to' are written below the Soprano part.

6

us a Son is giv-en, for un - to us a Child is born,

The image shows the second system of the musical score. The Soprano part continues with a melodic line starting with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5. The Alto, Tenor, and Bass parts are mostly rests, with a '6' written above the first measure of each, indicating a sixteenth rest. The lyrics 'us a Son is giv-en, for un - to us a Child is born,' are written below the Soprano part.

11

us a Son is giv-en, un - to us a Son is giv-en,

The image shows the third system of the musical score. The Soprano part continues with a melodic line starting with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5. The Alto, Tenor, and Bass parts are mostly rests, with a '6' written above the first measure of each, indicating a sixteenth rest. The lyrics 'us a Son is giv-en, un - to us a Son is giv-en,' are written below the Soprano part.

Neste exemplo podemos observar o contexto da música instrumental, considerando a intervenção de um agrupamento de câmara.

Il Signore delle Cime

IsxnenToby

$\text{♩} = 92$

Flauto

Flauto

Violino

Vibrafono

ff

tremolo

9

Fl.

Fl.

Vln.

Vib.

17

Fl.

Fl.

Vln.

Vib.

arco

04-10-2017

E o mesmo exemplo trabalhado em contexto vocal, polifônico.

Signore delle cime

(per coro misto)

Parole e Musica di Bepi De Marzi

Poco lento

The musical score is for a mixed choir and includes four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, and Bass) and a basso continuo line. The tempo is marked 'Poco lento'. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C). The lyrics are in Italian and describe a scene of prayer and hope for the Lord of the peaks.

First System:

p Di - o del cie - lo, Si - gno - re del - le ci - me, un no - stro a mi - co hai chie - sto al - la mon -
 San - ta Ma - ri - a, Si - gno - ra del - la ne - ve, co - pri col bian - co, — sof - fi - ce man -

Second System:

ta - gna. Ma ti pre - ghia - mo, ma ti pre - ghia - mo: su nel Pa - ra - di - so,
 tel - lo, il no - stro a - mi - co, il no - stro fra - tel - lo. *f*

Third System:

ta - gna. Ma ti pre - ghia - mo, ma ti pre - ghia - mo: su nel Pa - ra - di - so,
 tel - lo, il no - stro a - mi - co, il no - stro fra - tel - lo. *f*

Fourth System:

p su nel Pa - ra - di - so la - scia - lo an - da - re per le tue mon - ta - gne. *mf*
p su nel Pa - ra - di - so la - scia - lo an - da - re per le tue mon - ta - gne. *mf*
p su nel Pa - ra - di - so la - scia - lo an - da - re per le tue mon - ta - gne. *mf*
p su nel Pa - ra - di - so la - scia - lo an - da - re per le tue mon - ta - gne. *mf*

Cito também um exemplo exterior ao universo clássico, que permite abordar, além de outra narrativa musical, apesar de inspirada, segundo Paul McCartney, na obra “Bourée em Mi menor”, de J. S. Bach, o simbolismo do tema que está subordinado à canção, a luta contra o racismo.

BLACKBIRD

Words and Music by John Lennon and Paul McCartney

1

Intro
Moderately, in 2

G Am7 G/B G

Verse
G Am7

6 G/B G C C#° D D#°

11 Em Eb D C#° C Cm

16 G/B A7 D7sus4 **To Coda** 1. G C G/B

Copyright © 1968, 1969 Sony/ATV Music Publishing LLC
Copyright Renewed
This arrangement Copyright © 2017 Sony/ATV Music Publishing LLC
All Rights Administered by Sony/ATV Music Publishing LLC, 424 Church Street, Suite 1200, Nashville, TN 37219
International Copyright Secured All Rights Reserved

No contexto da democracia cultural e perspectiva eclética amplamente apontada, cito também uma composição contemporânea, a canção “Perdidamente”, com poema de Florbela Espanca e música de João Gil, que permite também a intervenção ao nível da descodificação do poema e aproximação ao universo da música popular portuguesa, neste caso Trovante.

Perdidamente

letra: Florbela Espanca
música: João Gil
arr. Carlos Garcia

A G G/F# Bm7(b5)/F E7(b9) Am Am/G#

E é a - mar - te as - sim per - di - da - mente é seres al - ma e

5 Am/G Am/F# C/E D/F# G G/B C(add9) C/D

sangue e vi - da em mim e di - zê - lo can - tan - do a to - da a gen - te E

9 Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G# Am/G Am/F#

é a - mar - te as - sim per - di - da - mente é seres al - ma sangue e vi - da em mim

13 C/E D/F# G G/B C(add9) C/D

e di - zê - lo can - tan - do a to - da a gen - te E

B G(add9) G/F# Bm7(b5)/F E7(b9) Am Am/G# Am/G Am/F#

16 é a - mar - te as - sim uh é ser san - gue

20 C/E D/F# G G/B C(add9) C/D

e di - zê - lo can - tan - do a to - da a gen - te E

23 Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G# Am/G Am/F#

é a - mar - te as - sim per - di - da - mente é seres al - ma sangue e vi - da em mim

27 C/E D/F# G G/B C(add9) C/D G(add9)

e di - zê - lo can - tan - do a to - da a gen - te

Também um novo exemplo que funde o ambiente da harmonia tropical e do rock clássico, “Pinga com limão”.

Score SATB

PINGA COM LIMÃO

BREMEDITANDO O BREQUE

Soprano
Alto
Tenor
Bass

Eu que ro__

Eu que ro__

Eu que ro__

Eu que ro__

Eu que ro pin ga com li

S
A
T
B

com li mão, com li mão, sch__ pa pa com li mão, com li

com li mão, com li mão, sch__ pa pa com li mão, com li

com li mão, com li mão, sch__ pa pa com li mão, com li

mão pão__ pão pão que ro pin ga com li mão pão__ pão

S
A
T
B

mão, sch pa pa com fei jão, com fei jão, sch pa pa

mão, sch pa pa com fei jão, com fei jão, sch pa pa

mão, sch pa pa com fei jão, com fei jão, sch pa pa

pão pra be ber com fei jo a da pão__ pão pão eu que ro pin ga com li

Referências Bibliográficas

- BARENBOIM, Daniel (2009), *Está tudo ligado – O Poder da Música*, Bizâncio, Musicalmente, Lisboa.
- BLACKING, John (1973), *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington.
- BRIOS E MOTA e SANTOS CARVALHO (1996), *Uma introdução ao estudo do pensamento pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, Lisboa, Hugin Editores, Lda.
- BRUNER, Jerome (1960), *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- DA SILVA, Agostinho (1989), *Educação de Portugal*, Lisboa, Ulmeiro.
- DA SILVA, Agostinho (1990), *Sanderson & a escola de oundle*, Lisboa, Ulmeiro.
- DA SILVA, Agostinho (1989), *Uns poemas de Agostinho*, Lisboa, Ulmeiro.
- COLWELL, Richard (1992), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning – A Project of the Music Education National Conference*, New York: Schirmer Books.
- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO, (2006), *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, Lisboa.
- CROFTON, Ian e FRASER, Donald (1989), *A dictionary of Musical Quotations*, London: Routledge.
- CURY, Augusto (2006), *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*, Brasil, Editora Academia de Inteligência.
- DAHRENDORF, Ralf (2004), *Para além da assimilação* in Público, ano 15, nº 5286. p. 13, 12 de Setembro 2004.
- DAMÁSIO, António (2017), *A Estranha Ordem das Coisas – A vida, os sentimentos e as culturas humanas*, Círculo de Leitores - Temas e Debates, Lisboa.
- DEMAILLY, Lise (1987), *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*, Sociologie du travail n.º1/87.
- DEROUET, Jean-Louis (2000), *A Sociologia das desigualdades em Educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica*, Revista Brasileira de Educação, Setembro a Dezembro, nº 21, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo - Brasil.
- FONSECA, A. Fernandes da (1990), *Psicología da Criatividade – À luz biográfica de quatro génios*, Lisboa: Escher, publicações.
- FRADA, João José Cúcio (1995), *Guia prático para elaboração e apresentação de trabalhos científicos*, Lisboa: Edições Cosmos, 5ª edição.
- GAMA, Sebastião da (1980), *Obras completas de Sebastião da Gama - Diário*, Lisboa: Edições Ática.
- GARDNER, Howard (1982), *Art, mind and brain*, New York: Basic Books.
- GARDNER, Howard (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, New York: Basic Books.
- GORDON, Edwin E. (2000), *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003), *No coração da Escola – Estórias sobre a Educação*, Asa Editores, CRIAPASA, Porto.
- GUEST, Ian (2006), *Harmonia – Método Prático*, Rio de Janeiro, Lumiar editora, 4ª edição,
- JUVENTUDE MUSICAL PORTUGUESA (1998), *Arte Musical Nº12*, IV Série Volume III, Direcção: Helena Rodrigues, Lisboa: Correio Editorial.
- KEMP, Anthony E. (1995), *Introdução à investigação em Educação Musical*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- KEMP, Anthony E. (1996), *The Musical Temperament – Psychology & Personality of Musicians*, New York: Oxford University Press.
- KRAMER, Lawrence (2009), *Porque é a Música Clássica ainda importante?*, Bizâncio – Musicalmente, Lisboa.
- LIEURY, Alain (1997), *A Memória e o Sucesso Escolar*, Lisboa: Editorial Presença, 1ª edição.
- LINDT, Lawrence (2004), *Historias curiosas de la Música – Así como suena (2)*, Barcelona: Ma non troppo.
- PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela (1996), *Avaliação uma prática diária*, Lisboa: Editorial Presença.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969), *The psychology of the child*, New York: Basic Books.
- LUNDQUIST, Barbara (1998), *An Ethnomusicological Perspective*, Musics of the World's Cultures, U.K.: ISME.
- MACHADO, José Pedro (1977), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 3ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- MANTURZEWSKA, Maria (1969), *A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance*, Miklaszewski, *Psychology of Music*, 17.
- MANTURZEWSKA, Maria (1974), *Psychological determinants of success in music studies*, Warsaw: COPSA.
- MANTURZEWSKA, Maria (1990), *A biographical study of the life-span development of professional musicians*, *Psychology of Music*, 18.
- MANTURZEWSKA, Maria (1994), *Les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels*, in A. Zenatti (ed.), *Psychologie de la musique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- MARTI, Joseph (2000). *Más allá del arte*. Sant Cugat del Vallés: Deriva Editorial.
- MASCARENHAS, Oscar (2015), *O Grande Livro dos Pensamentos e das Citações*, Marcador Editora, Barcarena.
- MURSELL, James (1937), *Psychology of music*, Nova Iorque: W. W. Norton.
- NETTL, Bruno (1983), *The Study of Ethnomusicology: Twenty-Nine Issues and Concepts*. Urbana: University of Illinois.
- NIETZSCHE, Friedrich (2002), *Crepúsculo dos Ídolos*, Guimarães Editores – Coleção Filosofia & Ensaios, Lisboa.

- PEREIRA, Orlindo Gouveia (2004), *Fundamentos de Comportamento Organizacional*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, 2ª edição.
- PEROTTI, António (1997), *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretário de Coordenadores dos Programas de Educação Multicultural.
- PINTO, Alexandrina (2005), *Motivação para o Estudo da Música: factores de persistência*, In Revista Música, Psicologia e Educação 2004 – Escola Superior de Educação do Porto.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- REINBOLD, M. e BREILLOT, J. (1983) *Gérer la compétence dans l'entreprise*, Paris: L'Harmattan.
- REVISTA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS Nº 17 (2005), *A Festa*, Lisboa: Edições Colibri – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- RODRIGUES, Helena (2005), *A festa - Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, Nº 17, Lisboa: Edições Colibri.
- SÁ, Eduardo (2006), *Crianças para sempre*, Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- SEASHORE, Carl (1919), *The Psychology of Music Talent*, New York: Silver Burdett.
- SHAFFER, David R. (2005), *Psicologia do Desenvolvimento – Infância e Adolescência*, São Paulo: Thomson.
- SPODEK, Bernard (Organizador) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Jorge Agostinho da (1989), *A Educação de Portugal*, Lisboa: Ulmeiro.
- SLONIMSKY, Nicolas (1948), *A Thing or Two about Music*, Notes, Vol. 5 Nº 4.
- SPRINTHALL, Norman A. e COLLINS, W. Andrew (2003), *Psicologia do Adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993), *Psicologia Educacional*, Lisboa: McGraw-Hill.
- SWANWICK, Keith (1979), *A basis for Music Education*, London and New York: Routledge.
- SWANWICK, Keith (1988), *Music, Mind and Education*, London and New York: Routledge.
- SYED, Matthew (2010), *Bounce – Mozart, Federer, Picasso, Beckham, e a ciência do sucesso*, Academia do livro, Alfragide.
- WEISBERG, Robert W. (1993), *Creativity – Beyond the myth of genius*, New York: W. H. Freeman and Company.
- ZAGALO, Luís (2008), *Fatores biográficos que explicam a construção de uma carreira musical na área da composição: análise de cinco estudos de caso*. Tese de Mestrado em Ciências Musicais. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- ZAGALO, Luís (2008), *Ser ou não ser musical, eis a questão*, Revista Internacional de Cultura e Ciência – Elvas Caia 6, Edições Colibri, Lisboa.

Consultas Eletrónicas

<http://musiced.about.com/od/famousmusicians1/a/famouspeople3.htm>

<http://materialdidacticofm.blogspot.com/>

Outras Fontes de Consulta

Semanário *Expresso* – *Actual* nº 1786, 20 de Janeiro de 2007

Conversas Vadias - Maria Elisa entrevista Professor Agostinho da Silva, RTP (1990).

Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, Comissão Nacional da Unesco, Lisboa, 2006.